



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Cristina Baltazar do Nascimento Pinto
Novembro | 2011



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Cristina Baltazar do Nascimento Pinto

Mestrado em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Carlos Francisco de Sousa Reis

Novembro 2011

AGRADECIMENTOS

- Agradeço, em primeiro lugar, ao Orientador deste relatório, Professor Doutor Carlos Reis, pela paciência, disponibilidade, dedicação e incentivo.
- À Professora Supervisora Florbela Rodrigues, pela cooperação e disponibilidade.
- À Professora Cooperante Fernanda Rocha, titular da turma envolvida no estágio, pelo acolhimento, disponibilidade, empenho e envolvimento na realização do mesmo.
- Às crianças envolvidas no estágio, que permitiram que este decorresse da melhor forma e sempre mostraram respeito e dedicação.
- À direcção da instituição onde trabalho, que disponibilizou tempo para que pudesse concluir este mestrado.
- Às colegas de trabalho, especialmente à directora pedagógica da instituição, que sempre se mostrou disponível e procurou facilitar o meu trabalho, adaptando horários e serviços, para que fosse possível realizar este mestrado.
- Às colegas de mestrado, especialmente às que foram verdadeiramente amigas, pelo seu apoio, colaboração e incentivo e por não me deixarem desanimar nos momentos de maiores dificuldades.
- À minha família, pela tolerância, carinho, compreensão, incentivo e apoio que me deu ao longo de todo este percurso.
- Ao meu marido e filhos, que ficaram privados da companhia da mãe, em momentos fundamentais do seu desenvolvimento, e me dedicaram todo o apoio para que fosse possível concluir este mestrado.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho,
com todos os sacrifícios,
alegrias e tristezas que me trouxe,
à minha mãe.

Ela, que tanto apoio me deu enquanto lhe foi possível,
não teve oportunidade de me ver completar mais esta etapa.

Obrigada, MÃE!

RESUMO

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do 3º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizado estágio no 1º Ciclo, do qual resultou o presente Relatório.

Este trabalho encontra-se dividido em três capítulos, sendo o primeiro capítulo dedicado à caracterização do meio, o segundo à descrição do estágio e o terceiro a um breve estudo científico realizado no âmbito do estágio.

Assim, no primeiro capítulo começa por fazer-se uma descrição do concelho de Trancoso, referindo as principais características físicas, sociais e populacionais do mesmo, passa-se depois a uma caracterização mais pormenorizada da cidade, com especial destaque para a sua evolução histórica. Segue-se uma descrição da escola, começando com uma breve referência ao agrupamento de escolas, terminando com uma caracterização da sala de aula e da turma.

O segundo capítulo é uma reflexão sobre a prática de ensino supervisionada. Após uma breve alusão ao contexto onde decorreu o estágio, meio, escola e sala de aula, descreve-se, resumidamente, a prática pedagógica.

No terceiro capítulo é feito um estudo científico sobre a avaliação no primeiro ciclo. Começa-se com uma fundamentação teórica, onde se analisa a perspetiva de diversos autores e também os diferentes tipos de avaliação e, após apresentar o problema/questão da investigação, apresentam-se os objetivos e os sujeitos do estudo. Por fim, procede-se a uma análise exploratória dos dados recolhidos, que consiste numa análise às avaliações efetuadas pela professora cooperante, ao longo do ano, nomeadamente a avaliação diagnóstica realizada no início do ano e a avaliação sumativa de final de ano, e aos resultados das provas de aferição.

Põe-se então a questão: será que as provas de aferição são, realmente, um bom instrumento de verificação da adequação dos programas e das práticas letivas?

Através da análise de tabelas, gráficos e do Teste de Wilcoxon foi permitido verificar uma ligeira discrepância dos resultados obtidos, mas não são encontradas diferenças significativas.

PALAVRAS-CHAVE

Educação;

Ensino;

Classificação;

Avaliação.

ABSTRACT

Within the course of Supervised Teaching Practice, of the third semester of the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of Basic Education was held the stage in 1st cycle, which results in this Report.

This work is divided into three chapters, the first chapter devoted to the characterization of the medium, the second is the description of the stage itself, and the third is a small scientific study realized in the stage.

Thus, the first chapter starts by making a description of the municipality of Trancoso, referring to the main characteristics physical, social and populational, after passes to a more detailed characterization of the city, with special emphasis on its historical development. Follow a description of the school, beginning with a brief reference to the clustering of schools, ending with a characterization of the classroom and class.

The second chapter is a reflection on teaching practice supervised. After a brief allusion to the context where the stage took place, the environment, the school and the classroom, describes briefly the pedagogical practice.

In the third chapter is done a scientific study on the evaluation in the first cycle. Begins with a theoretical foundation, which analyzes the perspective of several authors and also the different types of assessment and, after presenting the problem / research question, presents the objectives and the study subjects. Finally, it proceeds to an exploratory analysis of data collected, which is an analysis of the assessments made by the teacher in cooperation, throughout the year, including diagnostic evaluation performed at the beginning of the year and the summative in the end of year, and the results of benchmarking tests.

A question takes place: does the benchmarking tests are, really, a good instrument for verifying the suitability of the adequacy of programs and practices llective ?

Through the analysis of charts, graphs and Wilcoxon test was allowed to see a slight discrepancy in the results, but insignificant differences.

KEYWORDS

Education;
Teaching;
Classification;
Evaluation.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	3
Dedicatória	4
Resumo	5
Abstract	6
Índice Geral	7
Índice de Figuras	8
Introdução	10
1.º Capítulo - Enquadramento Institucional	12
1.1. Caracterização do meio	12
1.1.1. Caracterização do concelho de Trancoso	12
1.1.2. Caracterização da cidade de Trancoso	13
1.2. Caracterização da escola	17
1.2.1. Caracterização do agrupamento de escolas de Trancoso	17
1.2.2. Caracterização da escola EB 1 de Trancoso	20
1.2.3. Organização da escola	23
1.3. Caracterização da sala de aula	26
1.4. Caracterização da turma	27
1.4.1. Caracterização dos alunos da turma B do 4º Ano	27
1.4.2. Caracterização global da turma	28
1.4.3. Caracterização do comportamento dos alunos	32
1.4.4. Horário da turma	33
2.º Capítulo - Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada	34
3.º Capítulo - Aprofundamento do problema / tema escolhido	47
3.1. A avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico	47
3.1.1. Noção de Avaliação	47
3.1.2. Avaliação Diagnóstica	52
3.1.3. Avaliação Formativa	53
3.1.4. Avaliação Sumativa	57
3.1.5. Avaliação Aferida	59
3.2. Problema / questão da investigação	61
3.2.1. Objetivos do estudo	61
3.2.2. Sujeitos do estudo	62
3.2.3. Análise dos resultados	62
3.2.4. Discussão dos resultados	72
3.3. Implicação do estudo para a prática profissional	73
Considerações finais	74
Bibliografia	75

ÍNDICE DE FIGURAS

Imagens

Figura 1 - Brasão da Cidade de Trancoso	12
Figura 2 – Portas D’EL Rei	14
Figura 3 – EB 1 de Trancoso	20
Figura 4 – EB 1 de Trancoso	20
Figura 5 – Planta da EB 1 de Trancoso – Rés-do-chão	21
Figura 6 – Planta da EB 1 de Trancoso – Piso 1	21
Figura 7 – Planta da Sala de aula da turma do 4º B	26
Figura 8 – Horário da turma	33
Figura 9 – Fluxograma conclusivo	60

Gráficos

Gráfico 1 – Pirâmide etária da população de Trancoso segundo os censos de 2001	13
Gráfico 2 – Alunos da Escola EB1 de Trancoso	23
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por ano/turma	24
Gráfico 4 – Percentagem das idades dos alunos	28
Gráfico 5 – Residência dos alunos	28
Gráfico 6 – Número de irmãos dos alunos	29
Gráfico 7 – Habilitações académicas dos pais	31
Gráfico 8 – Beneficiários do sistema de apoio socioeconómico	31
Gráfico 9 – Gráfico de barras comparativo dos diferentes resultados obtidos a Matemática	63
Gráfico 10 – Análise entre a avaliação diagnóstica e a avaliação aferida na disciplina de Matemática	64
Gráfico 11 – Análise entre a avaliação sumativa e a avaliação aferida na disciplina de Matemática	64
Gráfico 12 - Gráfico de barras comparativo dos diferentes resultados obtidos a Língua Portuguesa	66
Gráfico 13 - Análise entre a avaliação diagnóstica e a avaliação aferida na disciplina de Língua Portuguesa	66
Gráfico 14 – Análise entre a avaliação sumativa e a avaliação aferida na disciplina de Língua Portuguesa	67

Tabelas

Tabela 1 – Calendário Lectivo do ano 2010/2011	23
Tabela 2 – Alunos da Escola EB 1 de Trancoso	23
Tabela 3 – Distribuição dos alunos por ano/turma	23
Tabela 4 – Lista dos alunos	27
Tabela 5 – Idade dos alunos	28
Tabela 6 – Residência dos alunos	28
Tabela 7 – Modo como os alunos se deslocam para a escola	29
Tabela 8 – Tempo que os alunos gastam na deslocação para a escola	29
Tabela 9 – Número de irmãos	29
Tabela 10 – Caracterização sociocultural dos pais	30
Tabela 11 – Resultados das diferentes avaliações na disciplina de Matemática	62
Tabela 12 – Análise do desvio entre a avaliação diagnóstica e a avaliação aferida na disciplina de Matemática	64
Tabela 13 – Análise do desvio entre a avaliação sumativa e a avaliação aferida na disciplina de Matemática	64
Tabela 14 – Resultados das diferentes avaliações na disciplina de Língua Portuguesa	65
Tabela 15 – Análise do desvio entre a avaliação diagnóstica e a avaliação aferida na disciplina de Língua Portuguesa	66
Tabela 16 – Análise do desvio entre a avaliação sumativa e a avaliação aferida na disciplina de Língua Portuguesa	67
Tabela 17 – Comparação entre a avaliação aferida e a avaliação diagnóstica, na disciplina de Matemática, utilizando o teste de Wilcoxon	67
Tabela 18 – Nível de significância da comparação entre a avaliação aferida e a avaliação diagnóstica, na disciplina de Matemática, utilizando o teste de Wilcoxon	68
Tabela 19 – Comparação entre a avaliação aferida e a avaliação sumativa, na disciplina de Matemática, utilizando o teste de Wilcoxon	68
Tabela 20 – Nível de significância da comparação entre a avaliação aferida e a avaliação sumativa, na disciplina de Matemática, utilizando o teste de Wilcoxon	68
Tabela 21 – Comparação entre a avaliação aferida e a avaliação diagnóstica, na disciplina de Língua Portuguesa, utilizando o teste de Wilcoxon	69
Tabela 22 – Nível de significância da comparação entre a avaliação aferida e a avaliação diagnóstica, na disciplina de Língua Portuguesa, utilizando o teste de Wilcoxon	69
Tabela 23 – Comparação entre a avaliação aferida e a avaliação sumativa, na disciplina de Língua Portuguesa, utilizando o teste de Wilcoxon	69
Tabela 24 – Nível de significância da comparação entre a avaliação aferida e a avaliação sumativa, na disciplina de Língua Portuguesa, utilizando o teste de Wilcoxon	70
Tabela 25 – Comparação entre a avaliação aferida e a avaliação diagnóstica, nas duas disciplinas, utilizando o teste de Wilcoxon	70
Tabela 26 – Nível de significância da comparação entre a avaliação aferida e a avaliação diagnóstica, nas duas disciplinas, utilizando o teste de Wilcoxon	71
Tabela 27 – Comparação entre a avaliação aferida e a avaliação sumativa, nas duas disciplinas, utilizando o teste de Wilcoxon	71
Tabela 28 – Nível de significância da comparação entre a avaliação aferida e a avaliação sumativa, nas duas disciplinas, utilizando o teste de Wilcoxon	71

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do 3º semestre, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda e cujo estágio decorreu na Escola EB1 de Trancoso.

Estes registos reportam-se a uma turma do 4º ano de escolaridade, da Escola Básica Integrada de Trancoso, sob a orientação da Professora Cooperante Fernanda Rocha e da Professora Supervisora Florbela Rodrigues.

Este relatório de estágio está organizado em três partes fundamentais. Numa primeira parte surge a caracterização do meio, da escola e da sala de aula, tendo em conta a sua organização espacial. Segue-se a análise da turma, salientando algumas das características dos alunos, que nos permitem um conhecimento mais aprofundado dos mesmos.

Em seguida, procede-se à reflexão crítica da experiência de estágio, fazendo uma breve alusão ao contexto: o meio, a escola e a sala de aula. Descreve-se, sucintamente, a prática pedagógica, com especial destaque para as situações mais controversas, que foram motivo de reflexão, pois foram essas que mais ensinaram, salientando também as que correram melhor, como referências a seguir.

Tendo em consideração o perfil da turma e de cada um dos alunos que a integram, assim como a vontade da professora cooperante, foram planificadas as aulas recorrendo a estratégias diversificadas e tendo por base as dificuldades dos alunos, as suas vivências e potencialidades, bem como as do meio familiar em que estão inseridas.

A escola é o centro privilegiado onde se educam e formam, científica e culturalmente as gerações futuras. A escola e os seus professores devem transformar-se pedagógica e humanamente, ao ponto de permitirem às crianças a identificação com valores culturais e valores humanos que lhe estão inequivocamente inerentes.

O terceiro capítulo faz referência a um estudo científico sobre a avaliação no primeiro ciclo. Começa-se com uma fundamentação teórica, analisando a perspetiva de diversos autores e caracterizando os diferentes tipos de avaliação. Após apresentar o problema/questão da investigação, apresentam-se os objetivos e os sujeitos do estudo. Por fim, procede-se a uma análise dos dados recolhidos, que consiste numa análise às avaliações efetuadas pela professora cooperante, ao longo do ano, e aos resultados das provas de aferição. Pretende-se verificar se, realmente, as provas de aferição refletem os resultados obtidos pelos alunos, ao longo do ano, ou seja, se existe coerência entre os resultados alcançados ao longo do processo avaliativo dos alunos e o resultado recebido nas provas de aferição. Para tal, recorreu-se à análise dos

resultados, através de tabelas, gráficos e do Teste de Wilcoxon. O ponto seguinte diz respeito às implicações do estudo em relação à prática profissional, visto que são observadas algumas divergências nos resultados.

Seguem-se as considerações finais, destacando os aspetos mais significativos da acção desenvolvida, bem como o seu contributo para a melhoria do contexto educativo.

1º CAPÍTULO: ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL



1.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO:

1.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONCELHO DE TRANCOSO

Figura1- Brasão da Cidade de Trancoso

O concelho de Trancoso caracteriza-se morfologicamente por uma vasta área planáltica, com uma altitude média de 750m. Este concelho abrange as cabeceiras de duas bacias hidrográficas, respectivamente a do rio Douro a norte e a do rio Mondego a sul. A região é atravessada por numerosos cursos de água, constituindo pequenas sub-bacias hidrográficas.

Na região ocidental o relevo apresenta maiores contrastes, entrando-se na zona dos primeiros contrafortes do maciço da Estrela, em seguida, o vale alarga e depara-se com a depressão de Celorico da Beira, larga bacia de erosão.

O clima é característico de uma zona continental de altitude, tendo por isso Invernos muito frios e prolongados e Verões quentes e relativamente curtos; os valores da geada são os mais elevados do país com cerca de 70 dias em média por ano¹.

O concelho de Trancoso localiza-se na região Centro do País, no distrito da Guarda; tem uma área de 364,54 km² e é constituído por 29 freguesias e 73 aglomerados populacionais. A sua população é de cerca de 9 950 habitantes (I.N.E. 2011), dos quais 52% são mulheres e 48% são homens, o que dá uma densidade populacional de cerca de 27 habitantes por km², sendo de registar uma diminuição de cerca de 1000 habitantes em relação aos censos de 2001. De 1950 a 1981 Trancoso perdeu 1/3 da sua população, a qual tem envelhecido de maneira vertiginosa a partir da década de 70.

Segundo os Censos de 2001 (INE, 2002), (Os resultados oficiais de 2011 ainda não foram divulgados, apenas foram divulgados os resultados preliminares com o total da população residente), Trancoso tem uma população residente de 10889 habitantes, dos quais 2012 (18,5%) são analfabetos e 2052 (18,8%) frequenta o sistema de ensino, entre o Ensino Pré-Escolar e o Ensino Superior. Com uma população activa de 4002 habitantes (36,8%), 213 (5,3%) estão desempregados e 1029 (9,4%) são domésticas. Trata-se de uma população envelhecida, pois

¹ O sincelo é uma característica das zonas mais altas, particularmente da cidade, que deslumbra todos aqueles que têm oportunidade de o ver.

1518 (13,9%) tem menos de 15 anos, 5834 (53,6%) tem entre 15 e 60 anos e 3537 (32,5%) tem mais de 60 anos, destes, 3135 (88,6%) estão já reformados. Com menos de 1 ano há apenas 47 crianças (0,4%), e com mais de 90 anos há 78 habitantes (0,7%) (Gráfico nº 1).

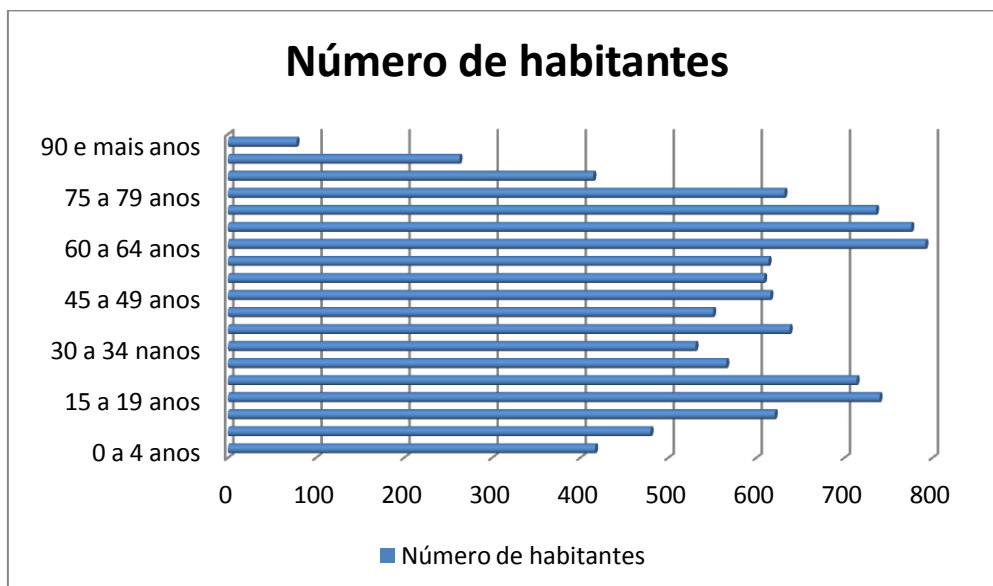


GRÁFICO Nº 1 – PIRÂMIDE ETÁRIA DA POPULAÇÃO DE TRANCOSO SEGUNDO OS CENSOS DE 2001

A população rural vive essencialmente de uma agricultura artesanal, sendo de salientar uma importante produção de castanha e alguma produção artesanal de queijo da Serra.

O comércio ocupa hoje, a par dos serviços, uma grande fatia dos seus habitantes que se encontram sobretudo em Trancoso. O comércio é ainda animado pelos mercados semanais todas as 6^{as} feiras e pelas feiras anuais de Santa Luzia a 13 de Dezembro e de S. Bartolomeu entre 12 e 24 de Agosto.

No que respeita à educação, em Trancoso encontram-se:

- 12 jardins de Infância, tendo o da cidade 4 salas
- 6 escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a da cidade possuem 10 salas
- 2 escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico
- 1 Escola Secundária.

Todos eles da rede pública.

A cidade aufere ainda dos serviços de um Infantário pertencente à Santa Casa da Misericórdia, com 4 salas de creche e 3 salas de pré-escolar e de uma Escola Profissional, uma parceria público/privada.

1.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA CIDADE DE TRANCOSO

Trancoso foi uma das mais importantes vilas medievais portuguesas (agora cidade), já que, devido à sua posição estratégica, constitui um dos pontos mais avançados da reconquista cristã para sul.

A posição dominante do castelo actual, com os seus quase novecentos metros de altitude, faz-nos crer que, desde sempre, essa situação foi considerada pelos povoadores de todas as épocas. Naturalmente que Trancoso seria um pequeno povoado e não devia ultrapassar o espaço intra-muros. Após a invasão dos godos a povoação terá evoluído, mas nenhum documento nos permite concluir, quer a dimensão dessa evolução, quer o seu processamento. Em 1059, Fernando “O Magno” de Leão irá reconquistá-la aos mouros, que na sua arrancada de 715 sobre a Península, se apossam de quase todo o território e o dominam por vários séculos. A presença árabe em Trancoso não estará perfeitamente esclarecida, mas é indiscutível que ocuparam o castelo por largo tempo, com alguns intervalos resultantes das lutas entre cristãos e infiéis, até que em 1160, D. Afonso Henriques o conquista definitivamente.

No séc. XIII, Trancoso torna-se um local de intensa atividade comercial, por força da periódica reunião de feirantes, de que iria resultar, ainda nesse século, por decisão de D. Afonso III, a criação da sua feira franca. É, porém, com a escolha de Trancoso para celebrar o seu casamento com D. Isabel de Aragão, que D. Dinis confirmará a importância assumida por esta terra. A vila, até 1297, circunscrever-se-ia a uma área de, no máximo, cem metros em redor do seu castelo. Verificando, todavia, que a população se expandia extra-muros, D. Dinis decide-se a ampliar as muralhas, abrigando a nova cerca, casas e terras que rodeavam a fortificação. Essa preocupação de redimensionar Trancoso transparece na importante medida tomada em relação à sua feira franca anual, que, por directiva de D. Dinis em 1306, passa a mensal, fixando a sua duração em três dias.



FIGURA 2- PORTAS D'EL REI (FOTOGRAFIA DE FONTE PRÓPRIA)

Assim, como atrás referimos, sobre a acção de D. Dinis, a vila, que possuiria dimensões muito restritas e confinadas à área envolvente do castelo (desaparecidas Portas de S. João à Porta do Carvalho ou de João Tição), vai ver-se acrescentada de uma boa “fatia” de território e ter o seu limite fixado, no sentido poente - sul - norte até onde são hoje as Portas do Prado e d’El-Rei (figura 2).

Esta ampliação, assaz importante e necessária, permite-lhe ainda conseguir duas contribuições fundamentais para o seu futuro dimensionamento: o da formação do vasto bairro judaico e o traçado da famosa via - rua Direita, depois de Corredoura e presentemente de Dr. Fernandes Vaz, que há-de demarcar e até dividir todo o característico traçado do burgo medieval no final de Quatrocentos e mesmo nos séculos seguintes.

Trancoso foi uma das terras que tomou o partido de Mestre de Avis na crise de 1383/85, acabando por ter que defrontar os castelhanos, que foram derrotados, na Batalha de S. Marcos a 29 de Maio de 1385². Durante as Invasões Francesas, o General inglês Beresford estabelece aqui o seu Quartel-General, numa casa que ainda se conserva.

No início do século XVI nasceu em Trancoso Gonçalo Anes de Bandarra, sapateiro de profissão, cujas profecias têm grande aproximação à realidade histórica, nomeadamente à restauração da independência em 1640 (Caramelo, 2003).

A Cidade Medieval de Trancoso, do ponto de vista artístico e cultural é de uma riqueza de tradições e monumentos extraordinária³.

O comércio, a par dos serviços, ocupa grande parte da população. Tem também sido notória a expansão, nos últimos anos, da atividade empresarial, na cidade de Trancoso, com uma fábrica de lacticínios e outra de enchidos e compotas em franco desenvolvimento. A riqueza da zona industrial desta cidade é visível a quem a queira visitar, com diversas empresas de transformação pedreira, empresas de construção civil e obras públicas, empresa de electricidade e telecomunicações, Centro de Inspeções Automóvel, e uma vasta gama de oficinas de reparação automóvel e bate-chapa, assim como electricistas de automóveis, torneiros mecânicos

² O feriado concelhio é comemorado a 29 de Maio, em memória da batalha de S. Marcos na qual, segundo a tradição, os castelhanos ficaram “a pão e laranjas”, pelo que é costume, neste dia, serem distribuídos pães e laranjas à população que participa nas festividades.

³ Alguns dos monumentos que caracterizam e enriquecem Trancoso são: o Castelo, as Muralhas, a Igreja de Santa Maria de Guimarães, a Igreja de S. Pedro, a Igreja da Misericórdia, a Igreja da Sra. da Fresta, a Casa do Gato Preto, a Casa dos Arcos, o Pelourinho, a Fonte Nova, o Convento dos Frades Franciscanos, a Capela do Sr. da Calçada, a Capela de S. Bartolomeu, a Capela de Santa Eufémia, o Palácio Ducal e o Quartel-general Beresford.

e casas de pneus, há ainda estações de serviço e lavandaria self-service. Em Trancoso encontra-se também uma vasta gama de restaurantes, bares, cafés e pastelarias.

No que concerne a serviços públicos, em Trancoso surge a Câmara Municipal, o Tribunal, o Registo Civil e Notarial, a Repartição de Finanças, a Segurança Social, o Centro de Saúde com Serviço de Atendimento Permanente e o Posto da Guarda Nacional Republicana assim como diversas instituições bancárias. Trancoso alberga também diversas casas comerciais, desde os tradicionais “minimercados” de bairro, a um hiper-mercado, assim como diversos prontos a vestir, retrosarias, ópticas, ourivesarias, lojas de móveis, casas de ferragens, ferramentas e tintas e, nos últimos anos, as chamadas “lojas dos trezentos” e também “chineses”. Além dos diversos espaços comerciais, Trancoso mantém um dos maiores mercados semanais do distrito da Guarda onde é possível comercializar de tudo um pouco, desde animais, móveis, roupa, calçado, tecidos, ferragens, flores, louças, sementes, carnes, frutas e legumes dos agricultores do concelho, ou mesmo refeições prontas, de tudo se pode encontrar neste mercado.

No que respeita a infra-estruturas, há ainda a salientar a existência de Piscinas, de Cinema, de Biblioteca, de Museu, de Teatro, de um Estádio de Futebol e de um Pavilhão Multiusos onde decorrem diversas iniciativas, desde exposições a feiras e eventos desportivos.

Sendo a Cultura e o Desporto dois importantes aspetos para a qualidade de vida das populações também em Trancoso, estas vertentes são uma realidade.⁴

⁴ Para tal, contribui a Associação Cultural e Recreativa de Trancoso, principal associação do concelho, envolvendo nas suas atividades, mais de 200 pessoas, na sua grande maioria jovens, distribuídas pelas seguintes atividades: Rancho Folclórico; Pedrinhas da Calçada (Grupo de cantares); Grupo Coral; Escola de Música; Basquetebol (campeonato regional); Futebol de 5; Natação (ensino); clube de Todo-o-Terreno "Quebra Molas"; e diversas associações *motards*.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE TRANCOSO

A Escola Básica do 1º Ciclo de Trancoso, onde decorreu o meu estágio, está inserida no Agrupamento de Escolas de Trancoso, que é uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis de ciclos de ensino, a partir de um projeto educativo comum.

O Agrupamento de Escolas de Trancoso foi criado por Despacho do Secretário de Estado da Educação, de 20 de Maio de 2010, referido pelo ofício da Directora Regional do Centro n.º S/15773/2010, de 24 de Maio, com sede na Escola Secundária com 3º Ciclo Gonçalo Anes Bandarra de Trancoso resultante da fusão do Agrupamento de Escolas de Vila Franca das Naves, Agrupamento de Escolas de Trancoso e Escola Secundária com 3º Ciclo Gonçalo Anes Bandarra de Trancoso. Compõem este agrupamento de escolas todos os jardins-de-infância e estabelecimentos de ensino do ensino básico e secundário públicos do concelho de Trancoso e abrange a zona escolar das vinte e nove freguesias do concelho, servindo também alunos dos concelhos limítrofes.

A constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos e à proximidade geográfica. Cada um dos estabelecimentos que integra o agrupamento mantém a sua identidade e denominação próprias. As propostas para o Plano Anual de Atividades do Agrupamento são da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino, consubstanciado num documento único do agrupamento.

Como instrumentos reguladores de uma linha orientadora existe o projeto educativo, o regulamento interno, o projeto curricular e os planos, anual e plurianual, de atividades. A oferta educativa deste agrupamento de escolas abrange a educação pré-escolar, o ensino básico do 1º, 2º e 3º ciclo e o ensino secundário. Nas escolas com 2º, 3º ciclos e secundário poderão existir outras ofertas educativas de acordo com as necessidades da população escolar nomeadamente cursos de educação e formação e cursos profissionais.

De acordo com as finalidades descritas no Projeto Educativo em vigor, o agrupamento poderá ainda desenvolver outras ofertas educativas, nomeadamente: atividades de enriquecimento curricular; atividades de apoio pedagógico; atividades de ocupação de tempos livres; atividades de apoio à família nos Jardins-de-infância.

Os estabelecimentos de ensino do agrupamento funcionam em regime normal, em função da especificidade de cada um dos subsectores. As escolas com 2º, 3º ciclo e secundário funcionam em regime diurno com horário normal, preferencialmente entre as 8:30 horas e 17:30 horas. Por

seu lado, as escolas do 1.º ciclo funcionam em regime normal das 09:00 horas às 17.30 horas e sempre de acordo com as orientações emanadas do Ministério da Educação. Nos jardins-de-infância os horários são elaborados de acordo com as orientações emanadas do Ministério da Educação e as necessidades das famílias.

Segundo o Artigo 12º do Regulamento Interno deste agrupamento, compete ao agrupamento (entre outros):

- a) Definir critérios e regras de utilização dos espaços e instalações escolares;*
- b) Planificar a utilização semanal dos espaços tendo em conta as atividades curriculares, as de compensação educativa, de complemento curricular, e de ocupação dos tempos livres, bem como o trabalho de equipas de professores, e as atividades de orientação de alunos e de relação com encarregados de educação.*

Sendo que, à autarquia compete a manutenção e conservação dos espaços escolares e equipamentos do pré-escolar e 1º ciclo.

Segundo o Artigo 13º do Regulamento Interno deste Agrupamento, a administração e gestão do agrupamento é assegurada por órgãos próprios, que se orientam segundo os princípios e objetivos referidos no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

São órgãos de administração e gestão do agrupamento:

a) Conselho geral;

O conselho geral é composto por 21 elementos, a saber:

- 7 representantes do pessoal docente;
- 5 representantes dos pais e encarregados de educação;
- 1 representante dos alunos do ensino secundário;
- 2 representantes do pessoal não docente;
- 3 representantes da autarquia local;
- 3 representantes da comunidade local, cooptados pelos restantes membros do conselho geral.

O director participa nas reuniões do conselho geral, sem direito a voto.

b) Director;

c) Conselho pedagógico;

O conselho pedagógico é constituído por:

- director;
- coordenador do conselho de docentes do pré-escolar;

- coordenador do conselho de docentes do 1º Ciclo;
- coordenador do departamento de línguas;
- coordenador do departamento de ciências sociais e humanas;
- coordenador do departamento de matemática e ciências experimentais;
- coordenador do departamento de expressões;
- coordenador dos directores de turma do ensino básico;
- coordenador dos directores de turma do ensino secundário;
- professor bibliotecário, responsável pela equipa das bibliotecas escolares;
- um representante da educação especial;
- coordenador dos cursos de educação e formação e cursos profissionais;
- coordenador dos clubes e projetos de desenvolvimento;
- um representante dos pais e encarregados de educação;
- um representante dos alunos do ensino secundário.

O director é, por inerência, o presidente do conselho pedagógico.

d) Conselho administrativo.

O conselho administrativo tem a seguinte composição:

- o director, que preside;
- o subdirector ou o adjunto do director, por ele designado para o efeito;
- o chefe dos serviços de administração escolar, ou quem o substitua.

O Projeto Curricular da Escola estabelece-se no reconhecimento da autonomia da escola (Decreto-Lei 6/2001, capítulo 1, artigo 5º, g) na definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto, ao estabelecer opções educativas próprias e respetivo projeto Educativo. O tema adoptado é: “Unir, valorizar e saber”, sendo a ideia central e partilhada por todos: “Promover o rigor e a excelência na escola, unindo os alunos, estimulando a criatividade e a autonomia e valorizando o gosto pelo saber”. Daqui emerge a necessidade e conveniência de elaborar um documento norteador e clarificador da acção educativa desenvolvida especificamente no seio da comunidade escolar, bem como dos princípios orientadores que lhe estão subjacentes.

1.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EB1 TRANCOSO

A EB1 de Trancoso situa-se na Rua das Escolas Novas e pertence à freguesia de Santa Maria. É uma infra-estrutura moderna, construída de raiz para este efeito e inaugurada no dia 5 de Junho de 2010 pelo Sr. Primeiro-Ministro Eng. José Sócrates, sendo o presente ano lectivo (2010/2011) o primeiro em que está a funcionar. Este edifício foi construído pela Câmara Municipal de Trancoso cabendo-lhe a responsabilidade da sua manutenção. (Figura 3 e figura 4).



FIGURA 3 - EB 1 DE TRANCOSO (FOTOGRAFIA DE FONTE PRÓPRIA)



FIGURA 4 – EB 1 DE TRANCOSO (FOTOGRAFIA DE FONTE PRÓPRIA)

Esta escola acolhe crianças dos 4 anos de escolaridade do 1º ciclo. Possui dez salas de aula, distribuídas por dois pisos, sendo que, as do 1º ano estão no rés-do-chão e as dos restantes anos distribuídas no 1º piso. No rés-do-chão existe uma sala de convívio onde é feito o acolhimento dos alunos das 8.30horas às 9:00horas e após as atividades de enriquecimento curricular, das 17:15horas às 18:30horas. Este espaço é da responsabilidade da Câmara Municipal de Trancoso. Neste piso existe também uma cantina onde é servido o almoço, que é confeccionado na cozinha da EB 2 e 3, pertencente ao mesmo agrupamento. Podemos também encontrar no rés-do-chão uma biblioteca, ateliê de apoio às Necessidades Educativas Especiais, elevador e escadas que dão acesso ao 1º piso, assim como salas de coordenação, de professores e funcionários e instalações sanitárias para alunos e adultos. (Figura 5).



FIGURA 5 – PLANTA DA EBI DE TRANCOSO – RÉ-DO-CHÃO

No 1º piso além das salas de aula, existem instalações sanitárias para adultos e crianças, elevador, um centro de recursos que está previsto futuramente funcionar como sala de informática, uma sala de apoio educativo e ateliês de expressões e ciências. (Figura 6).



FIGURA 6 – PLANTA DA EBI DE TRANCOSO – PISO 1

Todo o mobiliário e equipamento das salas de aulas, refeitório e dos restantes espaços, tal como instalações sanitárias é adequado, funcional e em bom estado uma vez que é tudo novo.

O espaço exterior está muito bem arranjado, moderno e adequado para esta faixa etária (uma vez que é uma obra recente), contém baloiços, um campo de futebol e um outro coberto que poderá ter diversas funções. O piso do campo coberto e da zona dos baloiços e diversões (tal como tubos para ginástica) é de um material sintético parecido com borracha, que previne que as crianças se magoem nas quedas.

As crianças que frequentam esta escola são oriundas maioritariamente da cidade e de algumas aldeias do concelho. A grande maioria das crianças reside nos bairros limítrofes e desloca-se para esta escola com os pais, as das aldeias vêm no transporte escolar, assegurado pela Câmara Municipal de Trancoso.

1.2.3. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

No presente ano lectivo, a EB1 de Trancoso segue o calendário lectivo emanado pelo Ministério da Educação e adoptado pelo Agrupamento de Escolas de Trancoso.

Períodos	Início	Termo
1ºPeríodo	13 de Setembro	17 de Dezembro
2ºPeríodo	3 de Janeiro	8 de Abril
3ºPeríodo	26 de Abril	22 de Junho

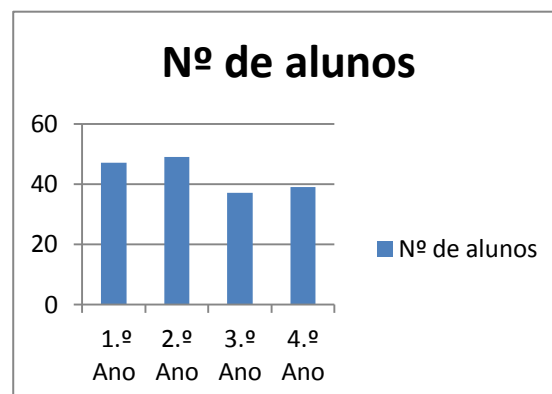
TABELA 1 – CALENDÁRIO LECTIVO DO ANO 2010/2011

A EB1 de Trancoso acolhe, no presente ano lectivo, 172 crianças que se encontram distribuídas pelos 4 anos de escolaridade da seguinte forma (Tabela 2 e Gráfico 2):

Ano	Nº de Alunos
1º	47
2º	49
3º	37
4º	39
Total	172

TABELA 2 - ALUNOS DA ESCOLA EB1 DE TRANCOSO

GRÁFICO 2 - ALUNOS DA ESCOLA EB1 DE TRANCOSO



Os alunos da escola estão distribuídos por três turmas do 1º Ano, três turmas do 2º Ano, duas turmas do 3º Ano e duas turmas do 4º ano (tabela 3).

Ano/ Turma	Nº de Alunos	Alunos de NEE
1ºA	16	1
1ºB	15	1
1ºC	16	0
2ºA	17	0
2ºB	15	0
2ºC	17	1
3ºA	18	0
3ºB	19	1
4ºA	19	0
4ºB	20	1
Total	172	5

TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR ANO/TURMA

Dos alunos da escola, cinco apresentam Necessidades Educativas Especiais, distribuídos de forma a cada turma não ter mais que um (Gráfico 3).

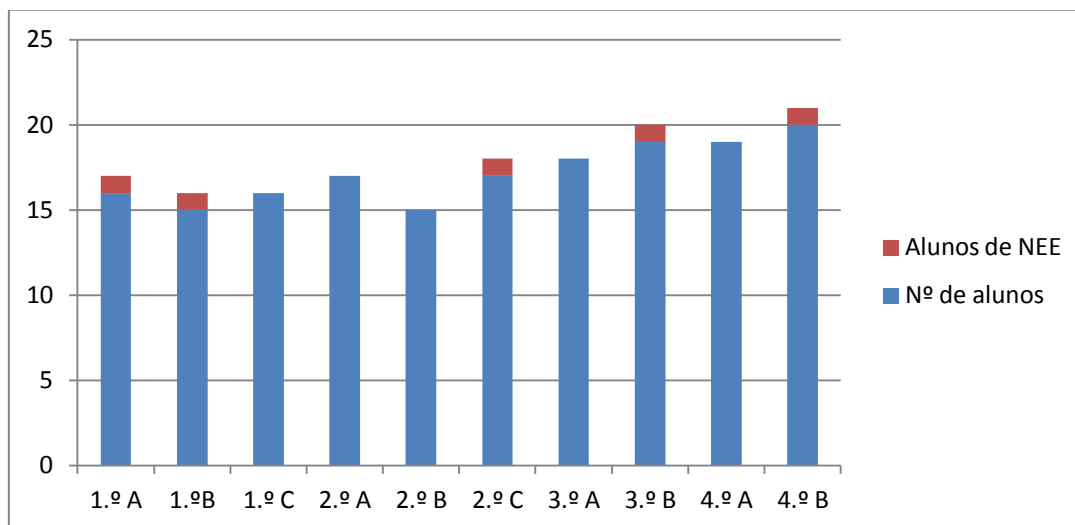


GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR ANO/TURMA

A Escola EB1 funciona em regime normal, abrangendo as atividades curriculares e de enriquecimento curricular.

As atividades curriculares funcionam durante todo o dia, distribuídas em dois turnos, o turno da manhã engloba um intervalo de 30 minutos, entre as 10 horas e 30 minutos e as 11 horas.

▪ **Turno da manhã:**

Entrada: 9h

Saída: 12h

Intervalo: 10.30h ----11h

▪ **Turno da tarde:**

Entrada: 13.30h

Saída: 15.30h

As atividades de enriquecimento curricular são: Apoio ao Estudo, Expressão Musical, Expressão Artística, Expressão Físico Motora e Inglês, sendo lecionadas 2h semanais para cada expressão e funcionam após as 15.30h, com o seguinte horário:

15.45h ----- 16.30h

16.45h ----- 17.30h

A sala de convívio funciona como componente social de apoio à família e possui três funcionárias que estão sob a tutela da Câmara Municipal de Trancoso, com o horário:

08.00h ----- 09.00h

17.30h ----- 18.30h

Quanto ao pessoal disponível, esta escola possui seis Auxiliares de Acção Educativa, sendo que duas delas são do sector da cantina. Ao nível do pessoal docente, a escola possui 13 professores, distribuídos da seguinte forma:

- 10 Professores titulares de turma;
- 1 Professor de apoio;
- 1 Coordenadora de estabelecimento;
- 1 Coordenador de 1º ciclo que também dá apoio educativo;

Sempre que necessário existe a intervenção de uma equipa multidisciplinar (Psicólogo, Terapeuta da fala e Psicometrista) contratada pelo agrupamento para apoiar crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

1.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA

O espaço físico que uma sala de aula dispõe é muito importante para que se desenvolva o processo ensino e aprendizagem. A sala de aula onde decorreu a minha Prática Pedagógica é um local arejado, com muitas janelas, o que permite uma boa iluminação natural, mas com persianas que permite proporcionar um ambiente escuro quando é necessário, e com um espaço suficientemente grande para que os alunos possam interagir e movimentarem-se pela sala quando necessário.

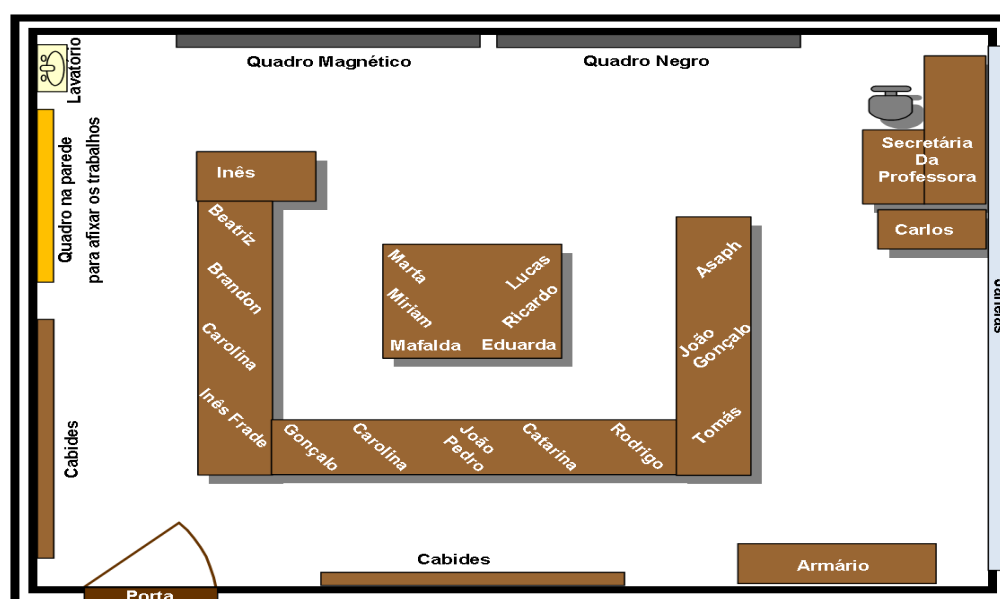


FIGURA 7- PLANTA DA SALA DE AULA DA TURMA DO 4º B

Os alunos encontram-se distribuídos pelas mesas em forma de “U” formando no centro uma “ilha”, atendendo a algumas considerações tais como: a capacidade de atenção dos alunos, o uso ou não de óculos, entre outros. Constatei que na sala de aula, assim como no seu exterior, o docente titular proporciona aos alunos um ambiente enriquecedor de aprendizagem, existindo também uma boa interação professor/aluno.

O mobiliário é novo e adequado. Relativamente ao material pedagógico a sala encontra-se bem apetrechada, atendendo às necessidades do ano escolar em questão, possui material de ciências experimentais, projetor, mapas e globo. No entanto não existe computador, tendo de recorrer-se ao pessoal. Existem cabides para todos, um armário para as pastas e livros dos alunos e um para o material do professor, um lavatório, um quadro preto para escrever com giz e um magnético.

Esta sala, tal como as restantes, possui ar condicionado.

1.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

1.4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DA TURMA B DO 4º ANO

Lista nominal dos alunos, aos quais foram suprimidos os sobrenomes, ficando apenas com o primeiro nome de cada aluno.

N.º	NOME DO ALUNO	DATA DE NASCIMENTO
1	Ana (...)	27-11-2000
2	Asaph (...)	1-10-1999
3	Brandon (...)	15-04-2001
4	Carlos (...)	2-04-1999
5	Carolina (...)	29-12-2001
6	Carolina (...)	01-01-2001
7	Catarina (...)	7-08-2000
8	Gonçalo (...)	25-01-2001
9	Inês (...)	31-10-2001
10	Inês (...)	05-09-2001
11	João (...)	02-03-2001
12	João (...)	23-05-2001
13	Lucas (...)	15-11-2001
14	Mafalda (...)	05-09-2001
15	Maria (...)	11-03-2001
16	Miriam (...)	05-03-2001
17	Marta (...)	04-03-2001
18	Nuno (...)	23-02-2001
19	Rodrigo (...)	03-01-2001
20	Tomás (...)	15-02-2001

TABELA 4 – LISTA DOS ALUNOS

(Todos os dados relativos à caracterização da turma, aqui apresentados, foram fornecidos pela professora cooperante, Fernanda Rocha.)

1.4.2. CARACTERIZAÇÃO GLOBAL DA TURMA

Esta turma é heterogénea, constituída por vinte alunos, sendo dez do sexo feminino e dez do sexo masculino. À excepção de um aluno, todos frequentaram o Jardim de Infância.

A média de idade dos alunos, até ao final do ano, é 10 anos, embora haja quatro alunos mais velhos, dois com 11 anos e outros dois com 12 anos (tabela 5 e gráfico 4).

Idade	Número de alunos
10	16
11	2
12	2

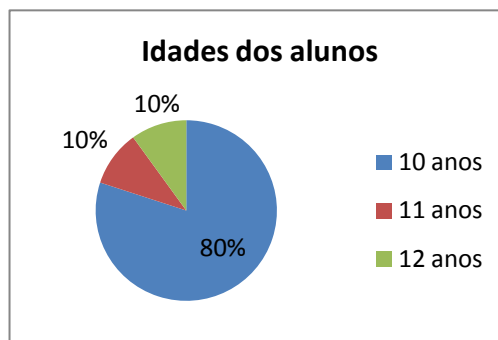


TABELA 5- IDADE DOS ALUNOS

GRÁFICO 4 – PERCENTAGEM DAS IDADES DOS ALUNOS

A residência dos alunos desta turma é maioritariamente em Trancoso, sendo que todos residem nas freguesias da sede de concelho, em aldeias anexas das freguesias (tabela 6 e gráfico 5).

Local de residência	Número de alunos
Cidade de Trancoso	14
Freguesias da cidade	6

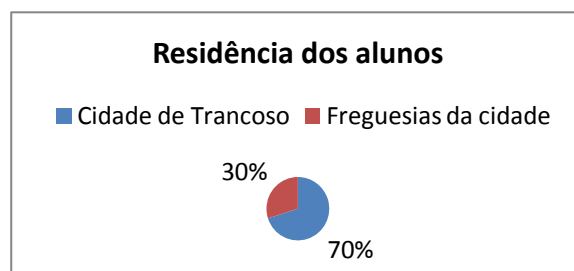


TABELA 6- RESIDÊNCIA DOS ALUNOS

GRÁFICO 5 – RESIDÊNCIA DOS ALUNOS

A maioria dos alunos (55%) desloca-se para a escola em transporte próprio e nenhum deles demora mais de 30 minutos nas deslocações (tabelas 7 e 8).

Modo como se deslocam	Número de alunos	
A pé	2	10%
Autocarro	7	35%
Transporte particular	11	55%

TABELA 7 – MODO COMO OS ALUNOS SE DESLOCAM PARA A ESCOLA.

Tempo de deslocação	Nº de alunos	
Até 15 m	14	70%
Até 30m	6	30%
Mais de 30 m	0	0%

TABELA 8 – TEMPO QUE OS ALUNOS GASTAM NA DESLOCAÇÃO PARA A ESCOLA.

A maioria destes alunos tem apenas um irmão. Através de uma análise dos dados da tabela 9, constata-se que a maior parte das famílias tem dois filhos, contudo, ainda há uma família com quatro filhos e outra com três, havendo três famílias apenas com um filho (Tabela 9 e gráfico 6).

Número de irmãos	Número de alunos
0	3
1	15
2	1
3	1

TABELA 9 – NÚMERO DE IRMÃOS

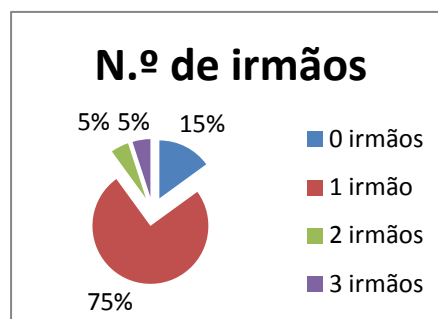


GRÁFICO 6 – N.º DE IRMÃOS DOS ALUNOS

O encarregado de educação é, para 17 alunos (85%) a mãe e para 3 alunos (15%) o pai.

Na sua maioria, os pais/encarregados de educação encontram-se empregados, havendo apenas uma mãe desempregada, quatro são domésticas e três pais são agricultores (tabela 10). A idade dos pais varia entre os 33 anos e os 48 anos, e a idade das mães entre os 28 e os 45 anos.

Número do aluno	Pai			Mãe		
	Idade	Habilitações	Profissão	Idade	Habilitações	Profissão
1	48	12º	Funcionário administrativo	41	12º	Funcionário administrativo
2	35	5º	Empresário	31	5º	Empregada de balcão
3	39	4º	Obras	28	4º	Doméstica
4	43	4º	Agricultor	-	-	-
5	42	Licenciado	Engenheiro	40	Licenciada	Professora
6	42	4º	Agricultor	38	12º	Doméstica
7	45	4º	Agricultor	45	4º	Doméstica
8	41	6º	Pedreiro	38	9º	Desempregada
9	38	Licenciado	Bancário	38	Licenciada	Professora
10	44	12º	Bancário	38	Bacharelato	Técnica de contas
11	33	6º	Construtor civil	33	12º	Escriturária
12	41	6º	Maquinista	44	4º	Doméstica
13	33	9º	Pintor auto	31	9º	Empregada de balcão
14	48	Licenciado	Jurista	45	Licenciada	Farmacêutica
15	45	12º	Empresário	45	Bacharelato	Professora
16	43	Licenciado	Técnico informático	42	Licenciada	Formadora
17	40	9º	Vendedor	34	12º	Técnica de farmácia
18	34	6º	Carpinteiro	34	12º	Empregada de balcão
19	38	12º	Funcionário da empresa municipal	38	Licenciada	Funcionária Autárquica
20	43	9º	Funcionário da Câmara Municipal de Trancoso	43	Mestre	Professora

TABELA 10 - CARACTERIZAÇÃO SOCIOCULTURAL DOS PAIS

As habilitações literárias da grande maioria dos pais correspondem até ao 2º ciclo e das mães ao ensino secundário e superior (gráfico 7), o que pode levar a deduzir que se tratam de alunos que usufruem de um bom acompanhamento em casa.

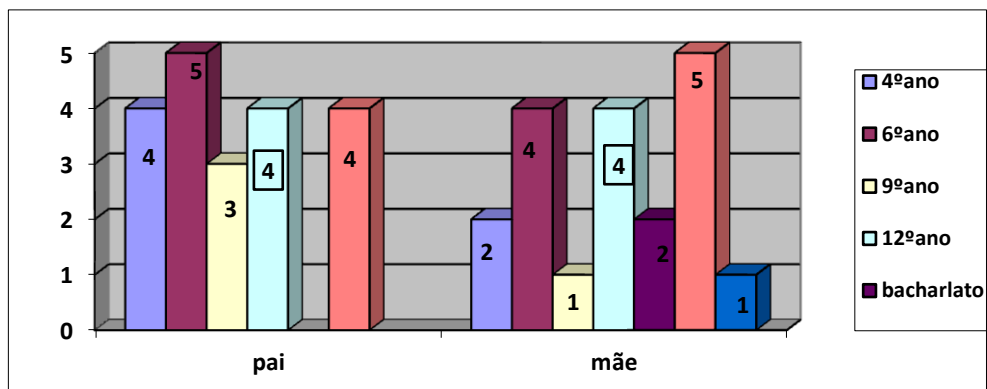


GRÁFICO 7- HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS PAIS

Dos vinte alunos desta turma, oito beneficiam da acção social escolar no escalão A, um no escalão B, e onze não beneficiam de acção escolar, o que indica, aparentemente, que têm um nível económico razoável/bom (gráfico 8).



GRÁFICO 8 - BENEFICIÁRIOS DOS SERVIÇOS DE APOIO SOCIOECONÓMICOS

1.4.3. CARACTERIZAÇÃO DO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS

Um dos alunos apresenta Necessidades Educativas Especiais, não consegue acompanhar o ritmo médio da turma, pelo que lhe foi destinado um currículo específico, está integrado no ensino especial e tem apoio todos os dias. Existem mais três alunos que têm apoio pedagógico um dia por semana.

Nesta turma existem dois alunos que já foram retidos duas vezes, um deles tem dificuldades e foi agregado no ensino especial, o outro é de origem brasileira e existe ainda uma aluna que ficou retida uma vez. Estes dois últimos estão agora a acompanhar o ritmo da turma de forma satisfatória. Os restantes têm uma capacidade de atenção apropriada, possuem um vocabulário normal e participam nas aulas de forma oportuna e espontânea, exceptuando quatro que apenas participam quando solicitados. Destacam-se cinco estudantes com um ritmo de trabalho bastante rápido, que revelam uma capacidade de concentração e atenção muito boa.

O seu comportamento é razoavelmente adequado, sendo que dois apresentam alguma instabilidade e um outro revela um comportamento muito desajustado (criança do ensino especial).

A heterogeneidade social e cultural da proveniência dos alunos reflete-se na sua aprendizagem, nos seus interesses, nas suas perspetivas, no acompanhamento em casa e, consequentemente, no aproveitamento, provocando a necessidade de proceder a ajustes metodológicos, nomeadamente no que respeita às competências definidas nas áreas curriculares dos alunos que manifestam maiores dificuldades.

Em síntese, trata-se de uma turma com bastantes pontos fortes, nomeadamente os que dizem respeito à colaboração, observação, participação e criatividade. O ponto mais fraco é a falta de atenção de alguns alunos, o que, no entanto, tem vindo a melhorar de forma significativa com o decorrer do tempo.

1.4.4. HORÁRIO DA TURMA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE TRANCOSO						
Escola EB1 de Trancoso			Ano Lectivo: 2010/2011			
Horário da Professora: Maria Fernanda Rocha			4º Ano			
Tempos - Lectivos		2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Início	Fim					
9H00	10H00	Matemática	Matemática	L. Portuguesa	L. Portuguesa	Matemática
10H00	11H00	L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa	L. Portuguesa	Matemática
11H00	12H00	L. Portuguesa	L. Portuguesa	Matemática	Matemática	L. Portuguesa
ALMOÇO						
13H30	14H30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio
14H30	15H30	Expressões	Expressões	Expressões	Expressões	Expressões
Intervalo						
15H40	16.25	Inglês	Ed. Artística	Apoio ao Estudo	Ed. Musical	Ed. Física
16.35	17H20	Apoio ao Estudo	Ed. Artística	Inglês	Ed. Musical	Ed. Física
Observações: Flexibilidade na gestão semanal da carga horária do Currículo do 1º CEB, obedecendo a:					Tempos Lectivos	25
					Trabalho individual	8
					Reuniões	
					Estabelecimento (SE)	2
					Componente não letiva	10
L. Portuguesa. – 8 horas Matemática – 7 horas Estudo do. Meio – 5 horas					Total Semanal	35
SE - [Apoio ao Estudo - 90 minutos + Atendimento aos pais – 30 minutos (sempre que os pais solicitarem)]						

FIGURA 8 – HORÁRIO DA TURMA

2.º CAPÍTULO: DESCRIÇÃO DO PROCESSO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, que aprova o perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores salienta que os professores, como profissionais de educação, têm a função de ensinar e exercem a sua atividade profissional na escola, de forma a fomentar a autonomia dos alunos, identificando e respeitando as diferenças pessoais e culturais dos alunos, expressando competência relacional e de comunicação e equilíbrio emocional.

O professor deve promover aprendizagens no âmbito de um currículo, que devem ser significativas, utilizando saberes inerentes à sua especialidade. Pode, e deve, recorrer a atividades experimentais, utilizando sempre corretamente a língua portuguesa, mas deve utilizar linguagens diversas e suportes variados, de forma a desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso de cada aluno. Deve utilizar a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, exercendo a sua atividade de forma integrada, refletindo sobre as suas práticas para a avaliação do seu desempenho profissional. Este Decreto-Lei perspetiva o trabalho de equipa privilegiando a partilha de saberes e de experiências.

Para que tal seja possível, é fundamental que os candidatos à habilitação para a docência tenham contacto com a realidade da escola, pois não se poderá ensinar devidamente, se não se aprender a ensinar, e só se aprende a ensinar, ensinando, ou seja, vivenciando a realidade do dia-a-dia numa escola, com o público-alvo, os alunos. Para assegurar que todos os candidatos a docentes têm proximidade com o contexto real onde deverão exercer a sua atividade profissional, o Ministério da Educação estabelece o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro.

De acordo com o mesmo Decreto-Lei, que define as condições necessárias para a obtenção da habilitação para a docência, é fundamental a iniciação à prática profissional, obtida através da prática de ensino supervisionada. Esta é perspetivada como um momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem, da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas noutras áreas, apostando na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula.

Assim, surge a prática de ensino supervisionada no curso de mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo, vulgarmente apelidada de estágio. Neste caso, a prática de ensino supervisionada realizou-se apenas em contexto de 1.º ciclo, uma vez que já havia sido efetuado estágio no nível pré-escolar durante a formação inicial de licenciatura em educação de infância.

O estágio, integrado na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do 3º semestre, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ministrada na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda, decorreu na Escola EB1 de Trancoso. Optei por este estabelecimento de ensino por ser o da área de residência.

Tratou-se de um estágio composto por quinze regências, de cinco horas letivas cada, o que fez setenta e cinco horas em contexto real de sala de aula e abrangendo as quatro áreas curriculares do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. Tive como Professora Supervisora a Dr.ª Florbela Rodrigues e como Professora Cooperante a Professora Fernanda Rocha.

A presente descrição do processo da prática de ensino supervisionada surge como parte integrante do relatório de estágio e é de assinalada importância, pois trata-se de uma reflexão sobre o desempenho ao longo das regências, o que permite uma reflexão e avaliação das práticas docentes, possibilitando detetar erros e falhas de forma a corrigi-las.

O primeiro contacto com a turma foi feito em duas observações que resolvi realizar para conhecer minimamente o grupo, e também a professora cooperante, antes de começar as regências propriamente ditas. A professora cooperante mostrou-se muito disponível e acessível e, como que tinha largos anos de experiência, lecionava com muito à vontade. Assim, no que concerne à exploração de uma questão, através da interdisciplinaridade, fazia surgir outra e de um tema passava a outro, fazendo revisões da matéria de forma muito espontânea e integrada. Verifiquei que o tempo, neste nível de ensino, era precioso, passava num instante e era necessário trabalhar a um ritmo elevado para manter o interesse e a concentração dos alunos pois, se houvesse um momento de pausa, eles rapidamente se distraíam. Também o método de trabalho era muito diferente daquele a que eu estava habituada. Neste nível as crianças participavam em atividades muito intensas e de ritmo mais célere.

Como as provas de aferição a nível de Língua Portuguesa e de Matemática eram uma realidade, a professora tinha já as matérias destas disciplinas bastante adiantadas e sugeriu que para uma regência futura poderia ser eu a elaborar uma prova similar às de aferição.

Antes de iniciarmos as regências, reunimo-nos com a professora cooperante para que nos orientasse, a mim e às minhas colegas de estágio, sobre os passos a seguir, quais as matérias que pretendia que lecionássemos, dando-nos, inicialmente, sugestões de atividades possíveis. Assim, nesta primeira reunião ficou decidido encontrarmo-nos semanalmente para nos ser facultado o tema de trabalho a desenvolver na semana seguinte. A professora cooperante procurou sempre que os conteúdos e competências tivessem uma sequência lógica nas nossas planificações, de forma a não haver matérias repetidas desnecessariamente ou não lecionadas.

De um modo geral, a professora facultava os conteúdos a trabalhar na área de Estudo do Meio e pretendia que, a partir desse conteúdo, laborássemos todas as áreas, referindo as competências que desejava ver desenvolvidas nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa. O intuito, para todas as regências, era começar com uma atividade de motivação inicial, seguida de outras diversificadas e integradas, que permitissem aprendizagens activas, significativas e socializadoras, sempre pautadas pela interdisciplinaridade.

Assim, no âmbito da primeira regência, e eu fui a primeira estagiária a reger perante a turma, foi-me solicitado que, em relação à área de Estudo do Meio, lecionasse algo sobre as inter-relações entre espaços, mais especificamente, os continentes e os oceanos. Na área de Língua Portuguesa deveria trabalhar as formas verbais e em Matemática faria uma revisão da matéria. Após elaborar a minha planificação solicitei à professora cooperante que verificasse se estava correta e se considerava que as atividades eram suficientes ou se era necessário acrescentar algo. A crítica foi construtiva, mas salientando que talvez houvesse tarefas excessivas recomendou-me, no entanto, que as mantivesse para eu própria ter possibilidade de me aperceber e colmatar essa lacuna.

Para abordar o conteúdo da disciplina de Estudo do Meio elaborei um PowerPoint, recorrendo a imagens que recolhi e a fotografias. Após a sua apresentação, os alunos tiveram oportunidade de manusear diferentes representações da Terra e, em seguida, construíram o seu próprio mapa-mundo. No que se refere à área de Matemática elaborei uma ficha de revisões, constituída por duas partes: a primeira incluía exercícios para resolver e a segunda incidia em situações problemáticas relacionadas com as unidades de medida e as medidas de comprimento. No âmbito da área de Língua Portuguesa elaborei uma ficha de trabalho com um texto sobre os continentes, onde pretendi que os alunos resolvessem os exercícios de interpretação e sobre os tempos verbais.

As regências começaram com alguma tensão nervosa, pois já tinha percebido que o ritmo de trabalho era muito diferente do vivenciado no nível pré-escolar e não fazia ideia de como orientar e organizar as atividades, tinha receio que fossem insuficientes para preencher o dia. Comecei por me apresentar à turma e pedi a cada criança que o fizesse também. Talvez devesse ter procedido a uma exploração mais aprofundada, de forma a conhecer melhor o grupo, mas tive receio de perder muito tempo, que depois faltaria para outros trabalhos lectivos e, de facto, o tempo passou sem conseguir realizar o que planificara. Ao construírem o seu mapa os alunos mostraram-se interessados, embora também um pouco conversadores, o que talvez tenha acontecido por se tratar de um trabalho que se revelou bastante longo, o que não foi significativo, uma vez que “acataram” muito bem o que lhes dizia, e inclusive, solicitaram a minha ajuda quando precisaram; no entanto, devia tê-los apressado mais. Devido a esta demora,

o resto do dia ficou afetado. Com a falta de tempo a ameaçar a exequibilidade das tarefas finais, foram resolvidos os exercícios de Língua Portuguesa oralmente e as crianças levaram a ficha para trabalho de casa.

No que se refere à segunda regência foi-me requerido que lecionasse a sinalização das costas na área de Estudo do Meio, em Língua Portuguesa devia trabalhar os tipos de frase e na área de Matemática ensinar a fórmula de cálculo da área do quadrado. Nesse sentido comecei a planificação pela disciplina de Língua Portuguesa e construí um texto sobre a utilidade e algumas curiosidades relativas aos faróis. Os alunos, após lerem o texto, responderam oralmente a perguntas de interpretação e, de seguida, resolveram os exercícios da ficha de trabalho, relativos aos tipos de frase. No que concerne à disciplina de Estudo do Meio, levei diversas imagens de faróis e de boias de sinalização, visando a sua observação e descrição. Em diálogo com a turma referi as principais características dos faróis, realçando a sua utilidade e localização, e salientando as diferenças entre estes e as boias de sinalização. No final, cada aluno deslocou-se ao mapa de Portugal existente na sala de aula e localizou um farol na costa portuguesa, assinalando-o. Para a disciplina de Matemática elaborei uma ficha de trabalho que os alunos realizaram após ser apresentada, no quadro, a fórmula de cálculo do quadrado, recorrendo a pequenos quadrados de papel para os alunos perceberem melhor. Nesta regência verificaram-se as aprendizagens pretendidas, tendo sido efetuadas as atividades planificadas. Os alunos mostraram compreender a informação que pretendia transmitir, revelando interesse e agrado, foi, portanto, uma regência bem-sucedida, com aprendizagens significativas.

A terceira regência foi a primeira supervisionada pela Dr.^a Florbela Rodrigues, o que me causou bastante ansiedade. Para esta regência foi-me destinado lecionar os aglomerados populacionais, com especial destaque para o distrito e o concelho de residência na disciplina de Estudo do Meio, para a área de Língua Portuguesa devia trabalhar a análise morfológica das frases e a mobilidade de alguns elementos da frase e na área de Matemática continuaria com os cálculos das áreas, desta vez dos retângulos.

Apesar da ansiedade inicial, a regência começou normalmente, os alunos mostraram interesse e atenção durante a apresentação do PowerPoint sobre os distritos de Portugal e a resolução da ficha de trabalho não suscitou qualquer dúvida. No entanto, no momento da análise da ficha de trabalho de Língua Portuguesa, a tensão aumentou mais porque, numa das questões, a professora Fernanda Rocha alterou umas frases para analisar e isso motivou alguma confusão, pois não tive oportunidade de as analisar anteriormente. Além disto, acresceu que esqueci o jogo de frases em cartões para recortar e reformular, embora este estivesse preparado. O período da tarde correu muito melhor, já não me senti tão tensa como de manhã, talvez por já não me sentir observada e avaliada como na parte da manhã. Esta foi, sem dúvida, a regência

que correu menos bem, embora não se possa dizer que tenha corrido mal, no entanto, considero que foi positiva, compreendi que tinha de controlar os nervos, pois estes também acabaram por desestabilizar os alunos e tinha de programar as regências futuras de uma forma mais pormenorizada, pois percebi que, se não tivesse esquecido o jogo das palavras em cartão, teria conseguido explorar melhor a aula, evitando a falta de motivação dos alunos.

Quanto à quarta regência foi-me pedido que os alunos executassem a ficha de avaliação da disciplina de Língua Portuguesa, na área de Estudo do Meio devia abordar os movimentos migratórios e, na área de Matemática, ia corrigir a ficha de avaliação realizada no dia anterior. Assim, programei como atividade inicial um diálogo com os alunos onde lhes expliquei que iam fazer a ficha de avaliação a Língua Portuguesa, seguidamente entreguei a ficha de avaliação, os alunos leram o texto e resolveram os exercícios em silêncio. A composição, feita em rascunho numa folha, ficou para passar a limpo após o intervalo. Em relação à disciplina de Estudo do Meio leram um breve texto do manual, seguido de uma conversa sobre os familiares emigrados dos alunos, assim como possíveis amigos imigrantes que eles pudessem ter. Aproveitei o facto de haver, na turma, alunos imigrantes e também filhos de emigrantes, salientando possíveis causas dos movimentos migratórios. Na área de Matemática foi feita a correção da ficha de avaliação realizada no dia anterior.

A professora cooperante solicitou que esta regência tivesse esta estrutura pois, como havia três estagiárias na mesma sala, ela ficava com as suas atividades muito limitadas, pelo que era fundamental realizar este trabalho que, no caso de se tratar de uma turma com apenas uma estagiária, seria realizado pela própria. Esta regência decorreu de forma satisfatória. Os alunos alcançaram os objetivos propostos e não me senti tão insegura. Consegui controlar melhor o tempo, e consegui realizar todas as atividades planificadas.

No que concerne à quinta regência foi-me solicitado que concluísse o estudo da União Europeia na área de Estudo do Meio, que devia abordar/incluir a comunicação escrita da área de Língua Portuguesa e em relação à disciplina de Matemática devia explicar as unidades de medida de capacidade. Nesse sentido, iniciei a aula com uma breve conversa com os alunos sobre o tema a abordar, solicitei que apresentassem os trabalhos de casa marcados pela colega que regeu no dia anterior e expliquei que íamos proceder à realização de um trabalho de grupo sobre a União Europeia. Apresentei um exemplo de possível trabalho de grupo, em PowerPoint e após a sua visualização decidimos, em conjunto, o tipo de trabalho a realizar, um livro, passando à realização do mesmo e organizando as informações recolhidas. No final, como conclusão do trabalho e também como tarefa da área de Língua Portuguesa, elaborámos, em grande grupo, um friso cronológico com a história da União Europeia, que cada aluno registou no seu caderno.

Na disciplina de Matemática relembrámos as medidas de capacidade e, servindo-nos de diversos recipientes, medimos as suas capacidades, comparando-as. Por fim, apresentei algumas situações problemáticas para os alunos escreverem no caderno e resolverem. Como tarefa final ensinei uma canção relativa à Páscoa, que os alunos copiaram para o caderno. Esta regência foi profícua pois foi realizado o trabalho de grupo sobre a União Europeia, de que resultou um livro, o que foi motivo de orgulho e ânimo, elevando-lhes a autoestima. Verifiquei muito interesse por parte dos alunos, que colaboraram e demonstraram vontade de trabalhar, aplicando os conhecimentos adquiridos. Tal, permitiu-lhes não só adquirir conhecimentos, como processá-los e selecionar as informações obtidas, assim como trabalhar em grupo, respeitando e colaborando com os restantes colegas facultando-lhes não só aprendizagens ativas e significativas, mas também diversificadas e socializadoras.

No que se refere à sexta regência foi-me sugerido que realizasse uma simulação de uma prova de aferição na disciplina de Matemática e que fizesse revisões na área da Língua Portuguesa, devendo, na disciplina de Estudo do Meio, abordar a agricultura. Assim, após analisar diversas provas de aferição de anos anteriores, optei por organizar uma prova, recorrendo a exercícios das provas anteriores. Na área de Língua Portuguesa aproveitei os cartões com frases, já planificados para outra regência, mas que não cheguei a utilizar por esquecimento, para exercitar a análise das frases, seguida de diversos exercícios de revisões que os alunos registaram no caderno. Por fim, apresentei um breve PowerPoint sobre tipos de agricultura, seguido da leitura de um texto no manual do aluno e um diálogo sobre as diferentes modalidades agrícolas da região e suas produções.

Comecei, pois, por promover o relaxamento dos alunos com uma música suave, em seguida expliquei-lhes que íamos realizar uma simulação de uma prova de aferição de Matemática e li-lhes as instruções gerais sobre a prova do ano anterior. Os alunos aceitaram muito bem e comportaram-se como se de uma prova real se tratasse. Considerei que ficaram mais esclarecidos acerca dos passos que ocorrem durante uma prova de aferição: os momentos em que deviam parar, por tal lhes ser imposto, e os que deviam aproveitar para realizarem o maior número de exercícios possível. Verifiquei ainda que alguns dos alunos erraram respostas por não terem lido corretamente as questões, o que demonstra alguma falta de atenção.

Em relação à sétima regência, que decorreu dia 05/05/2011, o dia anterior à prova de aferição de Matemática, foi-me pedido que dedicasse o dia às provas de aferição, assim, devia corrigir uma simulação de prova de aferição de Língua Portuguesa que os alunos tinham levado como trabalho de casa. Na área de Matemática ia fazer revisões e durante a tarde eram explicadas à turma as regras de comportamento para a prova de aferição, assim como os materiais e documentação necessária.

Deste modo, iniciei o dia com a correção da prova que os alunos tinham levado no dia anterior como trabalho de casa, observando que a maior parte do grupo não apresentou grandes dificuldades na sua resolução. Para a área de Matemática apresentei um jogo, “à roda com os problemas”, inventado por mim. A turma foi dividida em grupos de quatro elementos, para jogarem, resolvendo as situações problemáticas em grupo. Durante o jogo dos exercícios de mostraram-se atentos e colaboradores, mas também bastante conversadores.

No que concerne ao período da tarde apresentei um livro digital do Plano Nacional de Leitura – LER+, para os alunos terem contacto com diferentes formas de ler livros e descontraírem. Perante esta apresentação os alunos mostraram agrado e alguma surpresa, a maioria ainda não tinha contactado com este tipo de livros e conversámos um pouco sobre o tema. Acabei por ceder a continuação da tarde para a professora Fernanda Rocha explicar à turma como ia decorrer a prova do dia seguinte, explicando quais as regras, material necessário e forma de entrar na sala, que seria diferente do habitual. Por fim, recorri a uma música relaxante, que os alunos ouviram, ao mesmo tempo que, de forma ordeira, dialogaram sobre assuntos que eles próprios iam propondo.

Esta regência foi assim programada a pedido da professora Fernanda Rocha, que pretendia explicar as provas aos alunos e dar-lhes oportunidade de relaxar antes da prova. Esta regência não permitiu aos alunos grandes aprendizagens, mas essa foi também a solicitação da professora cooperante, que desejava que estes se acalmassem e não se sentissem demasiado pressionados e tensos com a prova de aferição de Matemática do dia seguinte.

Quanto à regência seguinte, a oitava, fui instruída para desenvolver atividades “leves”, pois no dia anterior tinham realizado a prova de aferição de Língua Portuguesa e era importante que os alunos aquietassem. Foi-me dada liberdade de escolher a matéria para as disciplinas de Estudo do Meio e Língua Portuguesa, devendo estar relacionadas e, para a área de Matemática, preparei exercícios envolvendo unidades de tempo. Optei por planificar uma experiência com cores para a área de Estudo do Meio, em que dividi a turma em pequenos grupos e assim manipularam tintas das três cores primárias para obterem cores secundárias. Antes da experiência os alunos registaram, individualmente, qual a cor que pensavam resultar da junção das cores primárias, e no fim, registaram qual a cor que realmente resultou. Optei por não apresentar nenhuma atividade prévia que pudesse dar aos alunos os resultados da junção das diversas cores para que eles próprios pudessem verificar os resultados e compará-los com as suas ideias prévias. No final, e como trabalho de articulação com a disciplina de Língua Portuguesa, foi criado um texto descritivo da experiência, que os alunos passaram no caderno.

Na área de Matemática optei por explorar algumas situações problemáticas, envolvendo unidades de tempo, que os alunos copiaram para o caderno e resolveram. Como tarefa final, os alunos serviram-se das tintas produzidas durante a experiência para realizarem um desenho.

Saliento que, até então, foi a regência melhor conseguida. Desde a concretização das tarefas ao cumprimento dos horários, tudo correu como planeado. Para tal, talvez tenha contribuído o facto de já terem realizado as provas de aferição, que pressionavam as atuações, pelo que se conseguiu dedicar tempo a afazeres mais “lúdicos”. Possivelmente também teve importância a própria natureza dos trabalhos realizados: experiência, envolvendo misturas de cores, que apelavam à concentração descontraindo os alunos, sendo certo que eu própria me sentia muito mais relaxada. De qualquer forma, quer tenha sido pela minha própria descontração, ou pela natureza dos trabalhos, o certo é que os alunos se mostraram muito receptivos e colaboradores.

Considere também muito proveitoso o facto de a professora cooperante me ter deixado sozinha com a turma, durante um breve período de tempo, o que me permitiu sentir a alegria de controlar a turma sozinha. De um modo geral, os alunos mostraram apreciar os conteúdos, tendo percebido o que eu pretendia que apreendessem. Tratou-se de uma regência que permitiu aprendizagens activas, diversificadas e socializadoras.

No que se refere à nona regência foi-me facultado como tema de trabalho para a área de Estudo do Meio o tema “indústria”. Assim, e como deveria articular as restantes áreas curriculares, optei por introduzir o tema com a leitura do texto do manual de Estudo do Meio dos alunos, pois continha toda a informação que pretendia transmitir, partindo da exploração da disciplina de Língua Portuguesa, com a resolução de uma ficha de trabalho com questões de interpretação do texto e através da elaboração de um guião de entrevista a uma indústria da região. Na área de Estudo do Meio elaborámos, em grande grupo, um mapa conceptual sobre as indústrias e, na área da Matemática resolvemos uma ficha de trabalho com situações problemáticas, envolvendo o tema. Como atividade final, dramatizámos uma entrevista a uma indústria.

Os alunos demonstraram grande surpresa quando perceberam que o texto do manual de Estudo do Meio ia servir para trabalhar a área de Língua Portuguesa e alguns questionaram o facto, mas todos aderiram com entusiasmo, resolveram a ficha de trabalho e colaboraram na elaboração do mapa conceptual. Na atividade final, a dramatização da entrevista, houve muitos voluntários para atuar, pelo que resolvemos fazer três entrevistas, em vez de uma. Como entretanto chegou a hora de sair, alguns alunos optaram por continuar as entrevistas durante o intervalo, mostrando-se muito animados e entusiasmados, assim como também demonstraram conhecimentos adquiridos através das questões e respostas que davam.

No âmbito da regência do dia 19/05/2011, a décima, mas a segunda observada, foi-me sugerido realizar uma experiência na área de Estudo do Meio, quanto à disciplina de Língua Portuguesa faria revisões da matéria e na área da Matemática devia apresentar situações problemáticas. Após refletir sobre o tipo de experiências que podia realizar, tendo em conta que não devia repetir experiências realizadas pelas colegas, optei por efetuar uma recorrendo ao uso de microscópios, seguida de exercícios da área de Matemática, que eram situações problemáticas envolvendo questões relacionadas com o que foi estudado. Para a disciplina de Língua Portuguesa entreguei um texto informativo sobre uma investigação usando microscópios. Após responderem oralmente a perguntas de interpretação, realizaram exercícios sobre tipos de frase.

Sabendo antecipadamente que esta era uma regência observada, estava também mais inquieta que o costume, ainda mais porque na primeira regência observada eu tinha estado muito nervosa e não correu como eu esperava. Mas, felizmente, desta vez tudo correu bastante melhor. Desta regência retive que, através das experiências, consegue-se trabalhar com o grupo de forma descontraída, mas ao mesmo tempo transmitir conhecimentos importantes. Quanto às críticas construtivas feitas pela Dr.^a Florbela Rodrigues, percebi que tinha de ajustar a linguagem ao nível etário das crianças, pois, por vezes, continuava a utilizar expressões infantilizadas, típicas do nível pré-escolar, como quando referi que os meninos às vezes iam fazer análises e lhes pediam para “fazer chichi” num frasquinho, em vez de utilizar os termos corretos e referir “amostras de urina”. Contudo, a professora supervisora também referiu que me senti mais descontraída, confiante e à vontade com a turma. Sabendo que tinha ainda um longo caminho a percorrer e que podia melhorar e dar mais de mim, senti também que o desgaste físico me começava a limitar um pouco.

No que concerne à décima primeira regência foi-me sugerido realizar mais experiências, uma vez que anteriormente estas tinham sido suspensas por ser necessário adiantar as matérias das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática devido às provas de aferição. Assim, na disciplina de Estudo do Meio decidi realizar experiências envolvendo a água, na área da Matemática passei alguns problemas no quadro que os alunos registaram e resolveram no caderno, envolvendo medidas de capacidade e na área de Língua Portuguesa trabalhei uma poesia sobre os rios, da autoria de Augusto Gil, fazendo revisões da matéria.

Tratou-se de uma regência proveitosa pois as diversas experiências realizadas cativaram de tal forma os alunos que, muitos deles, quiseram repetir algumas durante o intervalo. Senti-me muito confortável tanto nas experiências, que decorreram de uma forma muito descontraída, como depois na condução das atividades de Matemática e de Língua Portuguesa. De facto, cada vez me sentia mais confiante nas minhas capacidades e à-vontade com a turma e a professora

Fernanda Rocha. O facto de ela se ausentar estrategicamente da sala, durante alguns períodos de tempo, permitiu-me explorar e consciencializar mais das minhas capacidades, assim como de estratégias para controlar o grupo. Apercebi-me que quando ela estava presente os alunos lhe obedeciam a ela e não tanto a mim.

No âmbito da décima segunda regência organizei uma visita às instalações de uma indústria de Trancoso, a Salsicharia Trancosense ou, como é mais conhecida, a fábrica da Casa da Prisca. Como demorou toda a manhã, durante a tarde elaboraram um texto com a descrição da visita, em grande grupo, na área de Língua portuguesa.

Quando propus à turma sair da escola para visitarmos a Casa da Prisca todos os alunos ficaram muito entusiasmados com a ideia. Mostraram-se muito atentos durante a visita, expondo questões e demonstrando vontade de ver mais, mas também expressando muito respeito pelos trabalhadores não os querendo importunar. Fiquei com a noção de terem aprendido mais, e mais descontraidamente, do que o teriam feito na sala de aula. Isto foi notório durante o diálogo que tivemos no período da tarde e no texto que criaram. Lamentei não ser possível realizar mais atividades desta natureza, pois todos os alunos se mostraram interessados, empenhados e colaboradores, embora compreenda que as condicionantes temporais limitem o seu desenvolvimento.

Quanto à décima terceira regência foi-me aconselhado trabalhar o Dia de Portugal, uma vez que esta regência coincidiu com o dia 9 de Junho, véspera do feriado. Nesse sentido, na área de Estudo do Meio apresentei um PowerPoint como atividade motivadora, seguida da elaboração de um friso cronológico sobre a vida de Luís Vaz de Camões. Na área de Língua Portuguesa selecionei um soneto de Luís de Camões, que os alunos exploraram e, no final, cada um criou o seu próprio poema. No âmbito da disciplina de Matemática resolveram uma ficha de trabalho e, como atividade final, dramatizaram/recitaram os poemas criados durante a manhã.

Os alunos mostraram-se atentos e participativos. Não demonstraram dificuldade na compreensão e resolução do friso, nem posteriormente na ficha de trabalho. Em relação ao poema foi possível observar grandes diferenças entre os poemas criados, pois se havia alguns já com visível beleza poética, havia outros em que se verificava perfeitamente a ausência de contacto com textos poéticos. No período da tarde, durante a dramatização dos poemas, a turma dispersou-se um pouco, não mostrando grande concentração. Talvez se tratasse de uma tarefa para a qual o grupo não estava devidamente sensibilizado, por não ter o hábito de dramatizar textos poéticos, pelo que demonstrou singular dificuldade na sua execução. No geral o dia correu bem, tive já facilidade e noção do tempo que devia dispensar a cada tipo de atividades e,

embora por vezes ainda tenha havido falhas na exequibilidade da planificação, não cheguei ao fim do dia com a sensação de deixar metade por realizar.

Em relação à décima quarta regência, a penúltima que realizei, e uma vez que a professora Fernanda Rocha já tinha liberalizado as tarefas a desenvolver, comecei a realizar atividades já a lembrar as férias. No que se refere à área de Língua Portuguesa trabalharam um texto sobre um dia de férias e na disciplina de Matemática resolveram uma ficha de trabalho com exercícios de revisões. No período da tarde, na área de Estudo do Meio, elaboraram uma lista com as regras de comportamento num museu, pois no dia seguinte iam para uma viagem de estudo.

Esta regência foi contraditória a nível sentimental, isto é, por um lado senti-me muito bem, à vontade com a turma e feliz por esta ser a penúltima regência, não por não estar a gostar da experiência, mas porque o corpo começava já a dar sinal do desgaste e do cansaço. Por outro lado, já me tinha afeiçoado aos alunos e sabia que iria sentir saudades, até porque havia a incerteza de não saber quando voltaria a ter oportunidade de trabalhar com alunos deste ciclo.

Sabendo que a turma faria uma visita de estudo no dia seguinte, procurei que os trabalhos se relacionassem, de alguma forma, com essa ocorrência. De tarde, em conjunto com todo o grupo, elaborámos aquilo a que chamámos “Carta das regras de uma visita de estudo”. Esta, constituída por diversos artigos, referia as principais normas a cumprir, pela turma, durante uma visita de estudo, como por exemplo: “Não se afastar do grupo” ou “Não tocar em nada nos museus”. Como tarefa final desenharam o que imaginaram que iriam ver nessa visita. Foi uma regência em que atingi os objetivos, embora os alunos se mostrassem bastante excitados devido ao suspense e alegria da visita de estudo, para a qual trabalhavam desde o início do ano, juntando dinheiro para a sua concretização.

No que concerne à décima quinta regência, a última, que decorreu dia 16 de Junho, planifiquei as atividades do dia apenas com um diálogo sobre a visita de estudo que haviam feito a Lisboa, com a duração de dois dias, e da qual tinham regressado no dia anterior, explorando um texto descritivo e um desenho ilustrativo dessa viagem. Durante o período da tarde faríamos um passeio ao parque municipal. De regresso à sala, entregava um breve questionário para verificar a sua opinião sobre o facto de terem professoras estagiárias.

Esta regência não correu como o planificado. De facto, esta última regência coincidiu com o regresso de uma viagem de estudo a Lisboa, com a duração de dois dias e, como haviam chegado na véspera, já bastante tarde, nenhum dos alunos apareceu na escola durante a manhã. Aproveitei para dialogar com a professora cooperante sobre o meu desempenho. A professora Fernanda Rocha referiu que sabia que eu ainda podia melhorar o meu desempenho, pois notava que me sentia intimidada ao ser observada. Dei-lhe razão, pois sentia-me mais à vontade com o

grupo quando não me sentia observada, o que pude comprovar quando a professora se ausentava da sala, por alguns momentos, durante as regências. Assim, sentindo-me mais à vontade, o meu desempenho melhorava e os alunos reagiam melhor. Esta situação comprova a possibilidade de eu melhorar, pois se estivesse sozinha diante de uma turma estava mais à vontade e mais descontraída.

De tarde, estando já a maioria dos alunos presente, explorámos a visita de estudo. Os alunos estavam muito entusiasmados e todos queriam falar e relatá-la. Referiram o que mais gostaram e o que visitaram. Por fim pedi-lhes que preenchessem um questionário sobre a sua opinião acerca das professoras estagiárias.

Ao fim desta etapa, sei que vou ter saudades. Foi uma época muito delicada, pois foi muito trabalhoso e cansativo conciliar o trabalho, as aulas e o estágio. Mas a verdade é que me afeiçoei aos alunos e as regências decorreram sempre de forma muito agradável.

Concluí ainda que este período de estágio permitiu-me contactar com a realidade vivenciada numa sala de 1º Ciclo. Foi uma experiência muito enriquecedora, tanto a nível profissional, como pessoal, pois eu não tinha contacto com esta realidade desde que eu própria frequentei o 1º Ciclo, há vinte e cinco anos atrás. Das recordações que ainda guardo dessa época, verificaram-se muitas mudanças estruturais e conjunturais.

Compreendi, com este estágio de quinze regências, (cinco horas por dia), que o funcionamento de uma sala de 1º ciclo é diferente em relação ao nível pré-escolar. O ritmo é outro, as atividades mais intensas, além dos tempos neutros que não podem existir, pois levam à dispersão dos alunos. Percebi também que a gestão do tempo é essencial, pois o dia acaba por passar muito rapidamente e, se não se controla o tempo, não é exequível o que se planificou.

Consciente de que éramos três estagiárias na mesma turma, e que isso implicava forçosamente muitas alterações e adaptações, optei por elaborar um breve questionário para entregar a cada aluno, a fim de conhecer as suas opiniões em relação às estagiárias e para verificar realmente se os alunos se tinham sentido prejudicados com a nossa presença. Perante este breve questionário aos alunos esperava que eles referissem os aspetos positivos e negativos de terem professoras estagiárias na sala de aula, mas verifiquei, com as suas respostas, que não se sentiram prejudicados, tendo inclusive sentido que esta teria sido uma experiência benéfica. Todos expressaram que gostariam de ter mais professores estagiários e a maioria salientou que estes realizaram atividades de que tinham gostado. Fiquei também muito satisfeita por constatar que uma das tarefas de que mais gostaram foi a visita à fábrica da Casa da Prisca e concordo quando referem que gostariam de realizar mais atividades no exterior, como jogos ou passeios, pois agradam-lhes muito.

De um modo geral, resta apenas referir que considero que esta experiência correu de forma muito positiva, teve os seus momentos positivos, muito positivos e menos positivos. Foi uma época muito cansativa e desgastante para mim, em termos pessoais, pois não se tornou nada fácil conciliar o meu emprego, a vida familiar e o estágio. Porém, saliento que senti uma enorme diferença entre a primeira regência e a última; a ansiedade estava mais controlada, era mais determinada quanto às atividades a desenvolver e a turma colaborava mais.

Espero, um dia, ter oportunidade de voltar a estar numa sala de 1º ciclo. No entanto, para ser realista, tenho sérias dúvidas de que isso venha a acontecer e sinto que, a nível de preparação científica, em relação aos conteúdos do programa a lecionar, neste nível de ensino, tenho muito a aprofundar e a estudar. Porém, mesmo que esta experiência não me traga benefícios profissionais, considero já ter sido positiva, a nível pessoal, pois fiquei com uma visão diferente no que se refere às vivências e ao lecionar no 1º ciclo.

3.º CAPÍTULO: APROFUNDAMENTO DO PROBLEMA/TEMA ESCOLHIDO

3.1. A AVALIAÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.1.1. NOÇÃO DE AVALIAÇÃO

Hoje em dia, e diariamente, pelos mais diversos motivos, avaliamos. Avaliamos situações, atitudes e acções. Isto permite-nos aprender com os erros, dos outros e principalmente com os próprios, o que nos leva a alterar atitudes, práticas de vida e até projetos e objetivos pessoais. Este processo, naturalmente dinâmico, é intrínseco ao ser humano, levando-o a crescer social e individualmente.

Em ambiente escolar, e apesar de a avaliação fazer parte integrante de todo o processo educativo, não se trata de um processo natural e dinâmico, atribuem-se momentos especiais e decisivos para a avaliação. Segundo o Despacho Normativo n.º 98-A/92/ME/9, de 19 de Junho, a avaliação dos alunos no ensino básico é essencial para que haja uma prática educativa integrada pois permite, de forma sistemática e contínua, a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades de cada aluno. Assim, sistemática e continuamente o professor deve recolher informações que o ajudem a tomar decisões e a emitir juízos de valor.

Ao avaliar, o professor exprime um juízo de valor, que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos que podem ser formais, ou informais. Para emitir este juízo de valor, o professor deve basear-se na memória que tem dos alunos, o seu esforço e progressão, as dificuldades demonstradas e comportamento na aula, assim como o seu próprio e particular estilo de ensinar. Seja descritiva ou informativa, nos meios que emprega, e independentemente da classificação, a avaliação é intencionalmente formativa.

Se o processo de ensino e aprendizagem implica um caminho a percorrer entre o ponto de partida e o ponto de chegada, a avaliação serve para verificar se esse trajecto decorre como planeado ou se, pelo contrário, houve alguns que pararam e porquê, se foi por seguirem por um caminho errado, ou por não saberem o caminho. *“A avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções”* (Ribeiro, 1994, p. 75).

A avaliação deve pois descrever quais os objetivos do ensino que os alunos já atingiram e em que revelam dificuldades. Ao possuir esta informação o professor pode procurar meios e estratégias para ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades, mas, para tal ser possível, o próprio aluno tem de se aperceber das suas dificuldades e tentar ultrapassá-las. Chegamos aqui a

um entendimento que já anteriormente afirmámos: a avaliação tem uma intenção formativa, cabe-lhe proporcionar apoio a um processo em curso e contribuir para a obtenção de produtos e resultados da aprendizagem planificados.

Em contrapartida a classificação tem uma intenção seletiva e realiza a seriação de alunos ao atribuir-lhe uma posição numa escala de valores, resultando sempre de uma comparação que pode ser de dois tipos: ou compara os resultados do aluno com os dos outros elementos do grupo; ou pode comparar os resultados do aluno com um padrão de aprendizagens pré-estabelecido. No caso da comparação dos resultados do aluno com os dos outros colegas, a classificação de um resultado depende dos resultados obtidos pelo grupo, assim, o mesmo resultado pode determinar que o aluno é dos melhores ou dos piores, conforme os resultados do grupo são inferiores ou superiores ao dele. No caso da comparação dos resultados do aluno com um padrão de aprendizagem pré-estabelecido, a classificação de um aluno não depende da classificação do restante grupo, mas sim do seu aproveitamento em relação ao programa proposto. Este é o tipo de avaliação normalmente adoptado em Portugal.

Uma outra diferenciação entre a avaliação e a classificação é assinalada por Ribeiro (1994, p. 77): *“A classificação reduz toda a informação que é possível extrair de uma avaliação feita e que seria preciosa para o aluno a um símbolo – numérico, literal ou verbal – que apenas indica a sua posição numa escala de valores, não explicitando as causas dessa posição, o que a avaliação faz.”* Mas uma classificação não pode ser atribuída arbitrariamente, é necessária uma avaliação que a fundamente e que será depois traduzida num valor numa escala adoptada. A verdade é que não pode haver classificação sem avaliação, pois qualquer classificação pressupõe uma avaliação de qualquer tipo, mas é possível haver avaliação sem que ela seja traduzida numa classificação.

Uma avaliação pode ser válida sem que para isso tenha de se traduzir o resultado numa escala classificativa, embora possa criar-se um sistema classificativo paralelo ao da avaliação.

A classificação proporciona um sistema rápido e prático de registo do aproveitamento dos alunos. É um meio de informação fácil de entender e interpretar, que facilita decisões relativas à promoção ou não de cada aluno, permitindo comparar resultados e proporcionando *feedback* aos professores.

Contudo, a classificação não constitui uma medida clara do aproveitamento, pois não informa acerca das aprendizagens dos alunos. As classificações podem tornar-se fins em si mesmos e não instrumentos ao serviço do ensino, pois despertam nos alunos um sentido de competição que pode substituir o desejo de «ir mais além» pelo desejo de «ser melhor do que...». Tais sentimentos podem provocar efeitos colaterais negativos, como ansiedade,

nervosismo, diminuição da auto-confiança ou levar os alunos a adoptar meios inapropriados para a solução das dificuldades como decorar ou copiar.

Se a escola deve ter em conta a individualidade de cada aluno então a avaliação deverá ser individualizada, devendo cada escola estabelecer critérios de avaliação em função dos seus alunos e adequar a ajuda pedagógica às necessidades de cada um, para que todos atinjam as metas fixadas. Isto implica o alargamento da rede que constitui o processo avaliativo.

Hoje procura-se que a escola faculte a todos os alunos um ensino/aprendizagem/avaliação que promova o sucesso escolar. Não aceitamos que as origens, meio socioeconómico e carga genética determinam se o aluno terá sucesso ou não. Semelhante orientação exige o desenvolvimento de instrumentos e técnicas que possam ser utilizados pelos alunos, individualmente ou em grupo e pelos próprios pais. É também importante que não só o grupo de alunos, mas também o professor e o próprio programa sejam sujeitos a avaliação. Importa, pois, produzir uma avaliação destinada a informar os pais e a melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Deve dela resultar o conhecimento claro, por parte dos alunos, de quais as atividades e experiências de aprendizagem que são realmente valorizadas, pelo que a avaliação deverá ser detalhada e incluir todas as experiências. Esta forma de conhecer a avaliação implica alterações das condições existentes nas escolas, ou continuaremos apenas no campo das boas intenções, tendo de viver com os reflexos negativos dessa situação.

A avaliação é um elemento crítico da escola, não só pelo significado que os estudantes lhe atribuem, mas porque muito do que a escola significa para eles resulta das convicções que têm acerca dessa avaliação.

Hoje em dia a avaliação é concebida como uma complexa interacção social, que decorre numa relação pedagógica, com um diálogo entre o professor e o aluno sobre os saberes. Como nos refere Martins (1992), além de certificar as aquisições do aluno, a avaliação passou também a ser vista como um instrumento privilegiado na regulação das interacções e situações didácticas.

Podemos então questionar-nos “Para quê avaliar?”, Vila Nova (1997, p. 14) vem referir que: *“a avaliação é o elemento integrador da prática educativa que permite a recolha de informações e a formulação das decisões adaptadas às necessidades e capacidades do aluno; é um elemento regulador da prática pedagógica que determina as diversas componentes do processo de ensino/aprendizagem. Além disso permite ao professor: analisar criticamente a sua atuação; definir estratégias alternativas e introduzir mecanismos de correção e reforço das aprendizagens. Permite também ao aluno: controlar em pequenos passos a sua aprendizagem; consciencializar as suas dificuldades; não acumular deficiências e lacunas; refletir sobre os seus erros para ensaiar outros caminhos.”*

Uma avaliação correta implica que haja paragens ao longo do processo de ensino/aprendizagem para se averiguar que aprendizagens já foram realizadas. A avaliação deve visar a aquisição de objetivos gerais curriculares, definidos pelo ministério da educação para cada grau de ensino, pois, como nos diz Vila Nova (1997), *“a definição de objetivos mínimos em cada escola deve respeitar as directrizes pragmáticas e justifica-se por permitir a sua adequação às necessidades e interesses dos alunos no contexto em que decorre o processo ensino/aprendizagem.”*

À medida que se alarga o espectro de objetivos, a avaliação tem de se diversificar. As exigências para se planificar a utilização de diferentes estratégias, cada vez mais sistemática e rigorosamente, vieram substituir a mera aplicação de procedimentos previamente aprendidos a situações mais ou menos rotineiras. Estes novos objetivos reclamam novas formas avaliativas, pois torna-se desadequada uma avaliação exclusivamente formal, abrindo cada vez mais espaço a uma avaliação informal que permite ao professor formular opiniões acerca das capacidades e competências dos alunos, que a avaliação formal se vai limitar a confirmar. *“Os aspetos seleccionados e enfatizados no processo de avaliação, tanto no domínio dos conhecimentos como das capacidades e das atitudes e valores, devem corresponder aos objetivos que, por terem sido definidos como nucleares (mínimos), foram devidamente privilegiados no processo ensino/aprendizagem”* (Vila Nova, 1997, p.18).

É indispensável que os alunos saibam em que aspetos serão avaliados. As técnicas de avaliação devem ser diversificadas para que se obtenha uma informação global e, sob diversas perspetivas, adequada ao tipo de informação, nível de desenvolvimento dos alunos e de acordo com o trabalho desenvolvido.

A classificação de final de ano escolar ou período deve ter em conta todos os dados recolhidos ao longo do processo de ensino, que devem ser sintetizados e quantificados, mas será também fulcral que o aluno realize a sua própria auto e heteroavaliação no fim de cada período ou ano, de forma a analisar globalmente o seu próprio trabalho. Esta informação deve ser considerada pelo professor, pois ele deve sempre pautar-se pelo respeito pelo aluno e as suas condições.

As avaliações a que o professor procede enquadram-se em quatro tipos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa e avaliação aferida. Cada tipo tem a sua função específica, complementar das restantes, constituindo um conjunto indispensável ao professor. Mas *“porque as funções são distintas, o momento adequado da sua utilização, a ênfase da avaliação e a estrutura dos instrumentos de que se serve apresentam diferenças em cada tipo”* (Bloom, 1971, appud Ribeiro, 1994, p. 79).

Todas estas modalidades devem ser harmonizadas para se conseguir mais qualidade no sistema educativo e sucesso dos alunos.

3.1.2. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A Avaliação Diagnóstica é utilizada no início de novas aprendizagens, mas não está necessariamente ligada a qualquer período temporal. Pode ter lugar em qualquer momento de um período ou mesmo próximo do final do ano lectivo, se nessas ocasiões tiver início uma nova unidade do programa, ou pode também ocorrer durante o período de ensino, se alguns alunos apresentarem dificuldades cujas causas é necessário identificar.

Este tipo de avaliação pretende averiguar a posição do aluno face às aprendizagens que lhe vão ser propostas e às aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, como defende Ribeiro (1994). Por seu intermédio é possível atenuar as dificuldades futuras e, em certos casos, resolver situações presentes. Mas a sua função primordial é verificar se o aluno possui, ou não, certas aprendizagens anteriores que servem de base à nova unidade de ensino que se vai iniciar, os pré-requisitos.

Esta modalidade avaliativa apresenta algumas vantagens, por exemplo permite proceder a acções de recuperação ou remediação do que não foi aprendido, permite agrupar os alunos no sentido de responder a necessidades específicas de cada grupo e inclusive identificar causas do insucesso de alguns alunos.

3.1.3. AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa desempenha uma função semelhante à da avaliação diagnóstica, tem lugar tantas vezes quantas o professor achar conveniente e deveria ser permanente e contínua. Destina-se a informar o aluno, encarregados de educação e professores sobre o estado de cumprimento dos objetivos, ou seja, determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, a fim de identificar as dificuldades, estabelecer metas intermédias e adoptar novas metodologias e medidas educativas de apoio.

Para Abretch (1991, pp. 14-15), a *“avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos, é a interrogação de um processo; um regresso, um retorno, uma reflexão sobre o movimento da própria atividade; a sua utilidade é antes de mais, (...), dar um sentido à sua aprendizagem ao mesmo tempo que pode torná-lo atento a eventuais lacunas ou insuficiências no seu percurso e como tal levá-lo a procurar – ou num caso de menor autonomia: a perguntar – os meios de resolver a dificuldade”*.

As circunstâncias que tornam certos momentos mais relevantes do que outros para a avaliação formativa variam de unidade de ensino para outra, por isso o professor deve identificar essas circunstâncias e determinar na sua planificação os momentos da avaliação, embora possam surgir outros por novas razões, que venham substituir ou acrescentar os anteriormente determinados. *“Se o professor não se socorresse deste tipo de avaliação e verificasse apenas, no final de uma unidade ou segmento, os que o tinham ou não aprendido, teria poucas possibilidades de refazer o caminho andado, nessa altura já longo. Mas se não o fizesse, restava-lhe apenas a triste decisão de prosseguir, sabendo que para trás não se registara qualquer progresso e para a frente a probabilidade de sucesso estava já afetada”* (Pacheco, 1993, p.85).

Podemos considerar que a avaliação formativa determina qualitativamente o progresso das aprendizagens do aluno, fornece ao professor o *feedback* para a regulação e identificação das aprendizagens e das correcções necessárias. Este tipo de avaliação não deverá ter uma função de classificação, deve sim ter uma função de regulação, um controlo do progresso do aluno para possibilitar a criação de alternativas.

Adoptar esta modalidade avaliativa requer que haja diversas adaptações num sistema educativo ainda muito vocacionado para dar valor à classificação do aluno. Como nos diz Pacheco (1993, p. 11), *“ao eleger-se, por opção política, a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação dos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória muitos dos pressupostos, orientações, concepções, processos e práticas curriculares devem questionar-se”*. Essas adaptações devem ocorrer em múltiplos aspetos do processo de ensino/aprendizagem.

a) Planos curriculares e programas

Na perspectiva da avaliação formativa, os programas devem ser estruturados em áreas pluridisciplinares, de modo que o professor actue colaborativamente com todos os professores da turma. É fundamental que, na construção do plano curricular, se procure adequar a jornada de trabalho do aluno na escola com o tempo real de estudo e de trabalho de que necessita.

Quanto aos programas, a avaliação formativa conduz a duas alterações: abandonar a ideia do cumprimento do programa para toda a turma e elaborar o programa com objetivos de maestria. Este tipo de avaliação acciona mecanismos de ajuda e de compensação, pois cada aluno tem um ritmo de progressão, e é em função dele que vai incidir a avaliação. Os programas serão elaborados com a preocupação de indicar conteúdos mínimos de aprendizagem, mais, serão simplificados e adequados aos alunos, e deverão ser exequíveis no tempo lectivo previsto.

b) Programação/planificação

Introduzir a avaliação formativa obriga os professores a fazer adaptações curriculares e a formular o projeto curricular de cada escola. Isto significa procurar um acordo generalizado entre os docentes de um mesmo nível de ensino e de uma turma, uma tomada de decisões sobre a formulação dos objetivos curriculares mínimos e do seu grau de cumprimento. Depois disso, cada professor deverá realizar uma planificação didática, relativa ao modo como o professor operacionaliza os elementos nucleares do currículo e faz a gestão do tempo lectivo perante a turma e os alunos. Estas duas tarefas devem ser realizadas com base nos objetivos curriculares mínimos do Ensino Básico, formulados pelo Ministério, e dos objetivos mínimos de cada disciplina, formulados pelos professores.

c) Conteúdos

Numa avaliação sumativa a relação que o aluno mantém com o saber prende-se com a nota e tudo o que ela representa.

Numa avaliação formativa procura-se uma relação funcional com o saber, interessa a utilização do saber, sua perdurabilidade e adaptação a novas situações.

d) Objetivos

Esta é uma avaliação diferenciada tanto nos ritmos de aprendizagem de cada aluno como nos seus diferentes domínios. Na avaliação formativa valorizam-se as competências das classes de aprendizagem que envolvem a utilização de conhecimento em novas situações.

e) Metodologia

Para Perrenoud (1992, p.161), *“a noção de avaliação formativa desenvolveu-se no quadro da pedagogia de maestria ou de outra forma de pedagogia diferenciada relativamente pouco preocupada com os conteúdos específicos dos ensinamentos e das aprendizagens. Dava-se maior ênfase aos remédios, por outras palavras a uma organização mais individualizada dos*

itinerários de aprendizagem, fundada nos objetivos mais explícitos, das recolhas de informação mais qualitativas e regulares, e das intervenções mais diversificadas.”

f) Materiais e recursos

Sem materiais curriculares produzidos e organizados pelos professores e alunos não há uma verdadeira avaliação formativa. A oportunidade de romper com a linearidade tecnológica de desenvolvimento do currículo é uma das hipóteses da avaliação formativa que requer uma intervenção e responsabilização dos alunos e professores na preparação do material necessário, o que proporciona e possibilita situações de aprendizagem. Para tal é necessário dotar a escola de meios que façam de cada professor um agente curricular que trabalha na preparação dos materiais que necessita e que não se limita a utilizar unicamente o manual.

g) Avaliação

A Avaliação formativa não é um tipo de avaliação que se aplique através de uma técnica concreta, é uma prática que integra o princípio da avaliação contínua e que se aplica e coexiste com outras práticas avaliativas, por isso expressa-se em termos qualitativos e deve preceder a avaliação sumativa. *“A avaliação formativa dá prioridade ao domínio dos conhecimentos e das capacidades, considerando que a selecção é, quando muito, um mal necessário, nunca um fim em si ou uma vantagem”* pelo que *“deveria estar completamente do lado do aluno e, consequentemente, dar-lhe recursos para fazer face à selecção, do mesmo modo que o advogado de defesa está do lado do réu num processo ou que um médico está do lado do paciente em luta contra a doença”*. (Perrenoud, 1992, p. 167)

h) Intervenientes

Na avaliação formativa o professor partilha as tarefas com os outros professores e avalia, de forma negociada com os alunos e encarregados de educação; ou seja, a responsabilidade do professor na atribuição de uma nota é compartilhada com os alunos e os pais. A avaliação formativa tem uma visão muito optimista em relação à avaliação sumativa, aqui parte-se do princípio que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, isto é, dispõe-se a revelar as suas dúvidas e dificuldades.

i) Escola

A mudança da modalidade avaliativa pressupõe também uma mudança dos aspetos organizacionais e de cultura escolar. A sala de aula, horários, número de alunos por turmas e até o individualismo do professor devem ser alvo de mudanças. *“Uma turma que pratica uma avaliação formativa apresenta-se mais como uma oficina onde cada um se ocupa das suas tarefas (com alguém que pode intervir em caso de necessidade) do que como uma orquestra sob a batuta de um maestro omnipresente”*, (Perrenoud, 1992, p.164)

j) Formação de professores

Se tivermos em consideração a opinião de Murray (appud Pacheco, 1993, p.17) *“as atuais propostas vão fracassar, tal como aconteceu no passado, porque tentam reformar o ensino apenas dizendo aos professores (e a todos os outros) o que devem fazer, em vez de os habituarem a fazer o que deve ser feito”*.

A primeira alteração a ser feita para que possa falar-se em mudança na modalidade avaliativa prende-se com a formação dos professores, que devem ser dotados não só de um *corpus* teórico, mas também de novos instrumentos de avaliação que os ajudem a seguir o itinerário de aprendizagem de cada aluno. Os professores devem ser formados para utilizar de forma equilibrada técnicas de testagem e de não testagem, para que o percurso escolar do aluno seja apreciado quantitativa e qualitativamente em função das suas dificuldades e ritmos de aprendizagem.

3.1.4. AVALIAÇÃO SUMATIVA

A relação entre avaliação formativa e avaliação sumativa tem de estar muito bem clarificada, ou poderá gerar um facilitismo na avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos. O Despacho Normativo número 98-A/92, enviado às escolas do ensino básico, integrado na brochura “A avaliação dos alunos no Ensino Básico – outras práticas para o sucesso educativo” referia que:

- *“A avaliação sumativa tem em conta a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno (...)”*. (Artigo 25º).

- *“A avaliação sumativa ocorre, ordinariamente, no final de cada um dos períodos lectivos e no final de cada ciclo”*. (Artigo 28º).

- *A avaliação sumativa realiza-se na reunião do Conselho de Turma que formaliza a avaliação formativa, permitindo a tomada de decisões sobre apoios e complementos educativos”*. (Artigo 29º).

A avaliação sumativa tem função de classificação, orientação, selecção e certificação e é da responsabilidade de todos os professores e técnicos de educação que integram o Conselho de Turma. É fundamental que esta seja harmoniosamente integrada no processo de ensino e aprendizagem, para que possa ser credível, mesmo aos olhos dos alunos. A definição dos critérios gerais da avaliação sumativa é da competência do conselho Escolar e ocorre impreterivelmente, no fim de cada período e de cada ciclo, tendo expressão descritiva no 1º Ciclo e de forma quantitativa (de 1 a 5) no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. *“Pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino”*. (Ribeiro, 1994, p. 89).

Este tipo de avaliação implica a realização de testes periódicos, através dos quais é atribuída uma nota, tendo por isso uma função de classificação e de certificação. Deve ser praticada pontual e oportunamente com senso e inteligência, de forma a estimular os alunos.

Trata-se de um balanço final, uma visão do conjunto relativamente a um todo, sobre o qual até aí apenas tinham sido feitos juízos parcelares, pelo que só é feito após um longo caminho percorrido, quando já houver material suficiente para justificar uma apreciação deste tipo. Torna-se pertinente no final de um segmento de aprendizagem, não se refere a um período temporal, mas a um todo curricular vindo complementar os restantes tipos de avaliação.

A avaliação sumativa apresenta diversas vantagens:

- Permite aferir resultados de aprendizagem, que indicam ao professor se determinados objetivos foram ou não atingidos. A visão do trabalho global do aluno dada pelo teste sumativo pode diferir do conjunto de visões parcelares dadas pelos testes formativos. Permite também verificar que objetivos não atingidos nos testes formativos estão agora assimilados. Além disso:

- Permite introduzir correcções no processo de ensino, ainda que seja apenas para o professor ficar alerta sobre o que falhou para um próximo ano lectivo.

- O teste sumativo presta-se à classificação, os alunos são classificados pelos objetivos que atingiram.

3.1.5. AVALIAÇÃO AFERIDA

A 5 de Fevereiro de 2007 o Despacho número 2351/2007 veio complementar o artigo 17º do Decreto-Lei número 6/2001, de 18 de Janeiro, que refere que o *“sucesso escolar pressupõe o estabelecimento de um sistema de avaliação de desempenho capaz de gerar indicadores que permitam verificar a qualidade das aprendizagens, a adequação dos programas e a conformidade das práticas letivas e pedagógicas, evidenciando os aspetos a alterar para a obtenção de melhorias significativas nos resultados dos alunos.”* É então considerada por parte do Ministério da Educação uma prioridade o aperfeiçoamento da avaliação por provas de aferição para avaliar a qualidade do currículo nacional.

Ainda de acordo com o artigo 17º do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, *“as provas de aferição são um instrumento de avaliação que permite recolher dados relevantes sobre os níveis de desempenho dos alunos no que respeita às aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas”*. Neste despacho determina-se que:

- as provas de aferição sejam aplicadas anualmente a todos os alunos do final de cada ciclo (1º e 2º);
- embora as provas contenham a identificação dos alunos, sejam classificadas anonimamente;
- o Gabinete de Avaliação Educacional elabore as provas;
- o Júri Nacional de Exames seja responsável pela logística e classificação;
- depois de classificadas, as provas sejam devolvidas às escolas;
- a informação sobre o resultado do desempenho dos alunos ao nível da escola, regional e nacional seja disponibilizada às escolas.

A avaliação aferida surge para proporcionar o controlo de qualidade do ensino, através da medição do grau de cumprimento dos objetivos curriculares mínimos. (Vila Nova, 1997). Esta ideia é reforçada por Pacheco (1993, p. 6), que vem dizer que, com a avaliação aferida, se pretende *“medir o grau de cumprimento dos objetivos curriculares mínimos, definidos, a nível nacional por cada ciclo do ensino básico, visando o controlo da qualidade do sistema educativo, a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e, ainda, a confiança social no sistema escolar.”*

Reconhecida a importância do investimento na qualidade da educação para o desenvolvimento e crescimento económico de um país, é fundamental que haja uma discussão da aferição dessa qualidade. No entanto, grande parte da pedagogia moderna mostra-se contra o «exame», pois considera que tem um carácter contingente, pode haver grande arbitrariedade na classificação e mesmo desigualdade na escala avaliativa, consoante o júri. Houve também quem defendesse que os exames podem traumatizar os alunos. No entanto, este receio não é válido,

pois se é verdade que os alunos podem sentir alguma tensão psicológica ou *stress*, também sabemos que é indispensável que a escola prepare os alunos para a vida, para que possam encarar e enfrentar as situações mais complexas, inquietantes e de alta tensão psicológica.

No entanto, tal como refere Vitorino Magalhães Godinho (1975), citado por Vila Nova (1997, p. 29), não se pode caricaturar a escola, reduzindo tudo ao exame, pois ao longo do ano são realizados trabalhos escolares que também contam, assim como existe a apreciação feita pelos professores ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem.

Neste novo modelo de avaliação o professor tem o papel de protagonista, mas não é o detentor único das decisões, pois estas devem ser partilhadas com a restante equipa pedagógica, alunos e encarregados de educação. Contudo, é ao professor que compete a responsabilidade de elaborar o processo individual do aluno onde regista o seu percurso escolar.

δ Fluxograma conclusivo

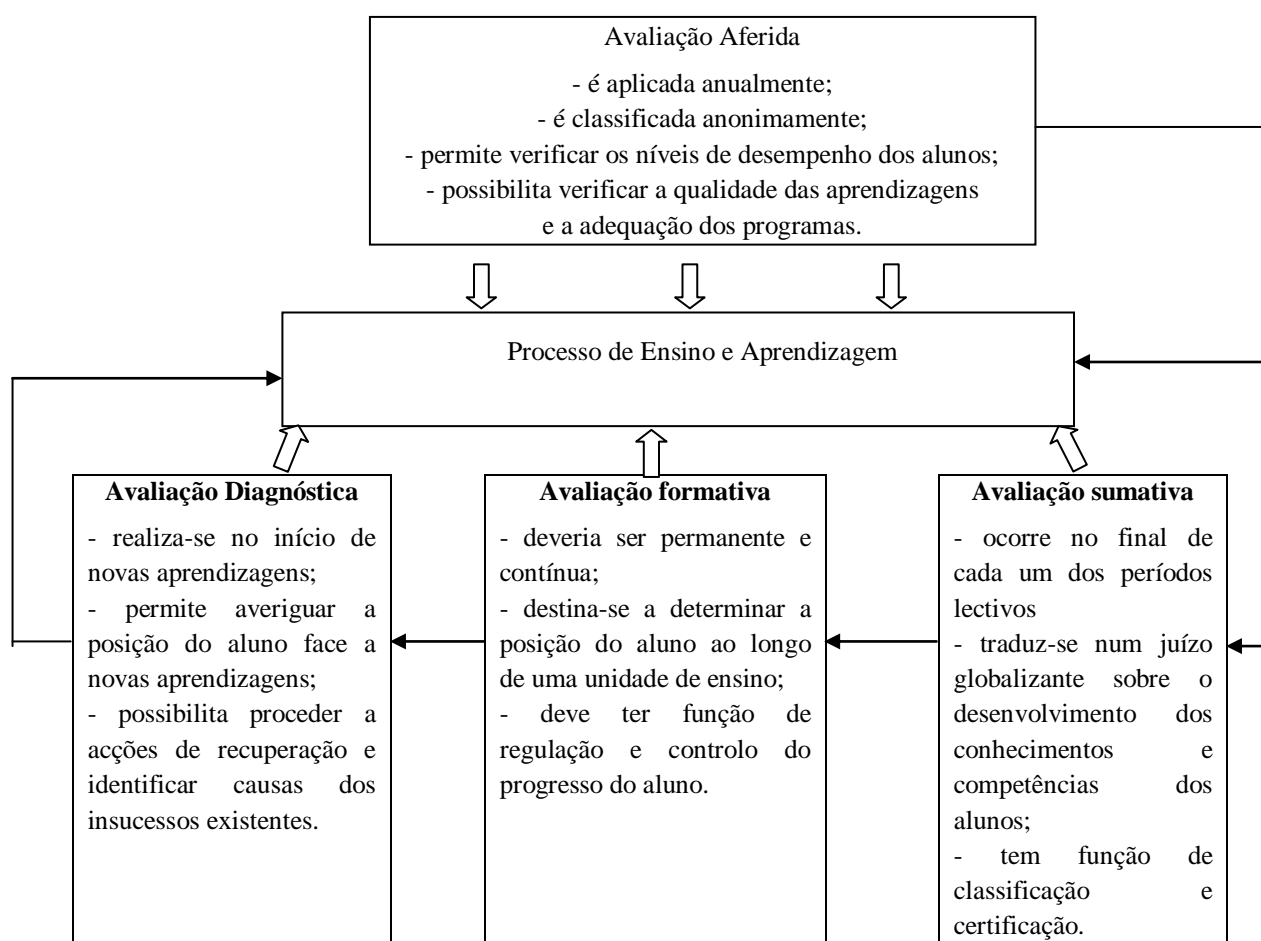


FIGURA 9 – FLUXOGRAMA CONCLUSIVO

3.2. PROBLEMA/QUESTÃO DA INVESTIGAÇÃO

No final de cada ciclo os alunos são submetidos a uma prova de avaliação, que nada contribui para a sua progressão, mas para a qual é vocacionada toda a energia disponível. Os alunos e os professores são forçados a lecionar matéria intensivamente, principalmente nas disciplinas sujeitas à avaliação aferida, para que, chegado o dia da prova de aferição, toda a matéria susceptível de ser inserida na referida prova esteja já lecionada e dominada pelo maior número de alunos possível. Estes investem nesta prova esforços como se disso dependesse a nota deles, mas a verdade é que a referida nota nada influencia a progressão do aluno na sua carreira escolar.

As provas de aferição serão então um modo de o Ministério da Educação verificar a qualidade das aprendizagens e a adequação dos programas. O que verificámos foi que talvez os pais não estejam totalmente esclarecidos acerca da utilidade destas provas e estimulam os seus filhos a estudar e tirar boas notas para que a escola fique bem situada no *ranking* nacional.

A questão que surge aqui é saber se realmente estas provas estão em sintonia com os resultados do percurso do aluno. Nesta perspetiva, resolvemos comparar o resultado das provas de aferição obtido pela turma, com os atingidos por essa mesma turma ao longo do ano, ou seja, numa avaliação diagnóstica realizada no início do ano e na avaliação obtida no final do ano lectivo.

A hipótese que aqui surge é: existe coerência entre os resultados avaliativos da turma, ou seja, entre a Avaliação Diagnóstica, a Avaliação Sumativa e a Avaliação Aferida.

3. 2.1. OBJETIVOS DO ESTUDO

Com este estudo procurámos comparar os resultados das diferentes modalidades avaliativas na mesma turma, de forma a verificar a sua evolução e se os resultados das provas de aferição refletem realmente os resultados avaliativos da turma. O nosso propósito é estudar explorativamente as razões subjacentes a um eventual desvio entre as modalidades avaliativas referidas.

3.2.2. SUJEITOS DO ESTUDO

Este estudo foi realizado numa turma do 4º ano do primeiro ciclo, na Escola Básica do 1º Ciclo do concelho de Trancoso, no ano 2010/2011. Esta turma era constituída por 20 alunos, 10 meninos e 10 meninas, dos quais apenas 19 realizaram a prova de aferição, visto um dos alunos possuir um currículo específico.

3.2.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados em seguida resultam da informação recolhida junto da professora titular da turma onde foi realizado o estágio. O material recolhido consiste nas diversas avaliações realizadas pela professora titular da turma ao longo do ano e os resultados das provas de aferição, nas disciplinas sujeitas a prova de aferição: Matemática e Língua Portuguesa.

Comparação dos resultados a Matemática

N.º Aluno	Avaliação Diagnóstica	Avaliação Sumativa	Avaliação Aferida
1	3	3	3
2	3	3	3
3	3	3	3
4	2	2	0
5	4	5	5
6	4	4	3
7	3	4	5
8	3	4	4
9	4	5	4
10	4	4	4
11	4	4	4
12	4	5	5
13	4	4	4
14	5	5	5
15	5	5	5
16	5	4	4
17	3	5	5
18	2	3	3
19	4	4	4
20	4	4	4
Média	3,55	3,75	3,74
Moda	4	4	4

TABELA 11 – RESULTADOS DAS DIFERENTES AVALIAÇÕES NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

Ao observarem-se os dados da tabela 11, relativa a diferentes momentos avaliativos a que a referida turma foi sujeita, ao longo do ano na disciplina de Matemática, verifica-se que, as avaliações dos alunos desta turma diferiram ligeiramente de uns momentos avaliativos para outros. Estas ligeiras divergências são melhor observadas recorrendo a um gráfico de barras para comparação dos resultados (gráfico 9).

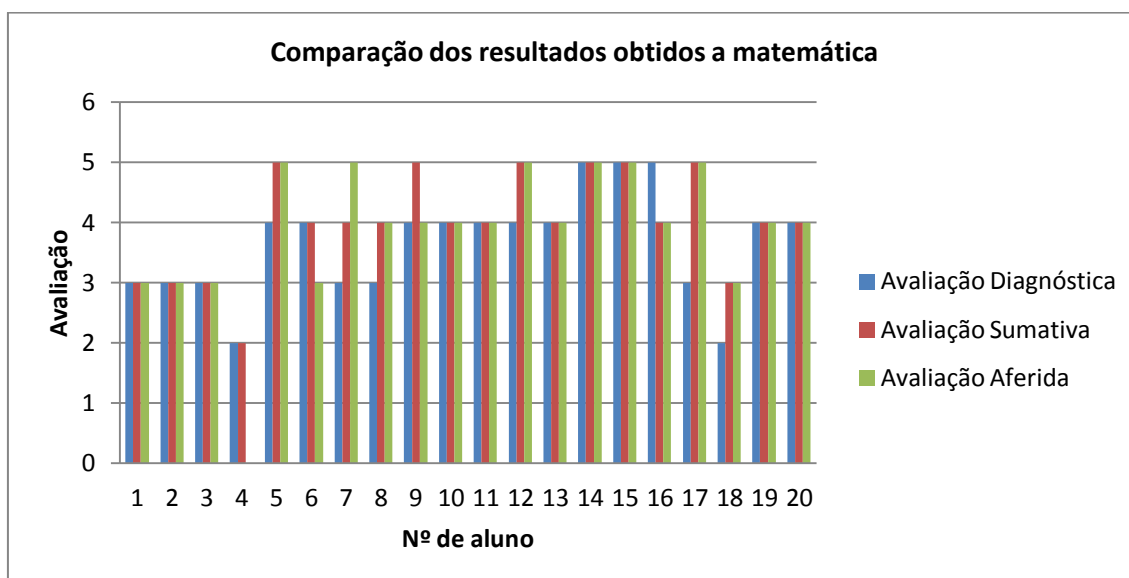


GRÁFICO 9 – GRÁFICO DE BARRAS COMPARATIVO DOS DIFERENTES RESULTADOS OBTIDOS A MATEMÁTICA.

Na primeira recolha, que se refere aos resultados da avaliação diagnóstica realizada pela docente no início do ano lectivo, na disciplina de Matemática, verifica-se que se trata de uma turma que se pode considerar “forte”, no sentido em que os resultados apontam para notas positivas para a maior parte da turma (90%). Verifica-se que a média da turma é, em todos os momentos avaliativos, superior a 3,5 valores, sendo a moda 4 valores, como é possível observar através da tabela 11 e também da análise facilitada através do gráfico 10. Podemos também verificar que, em todos os momentos avaliativos, mais de metade da turma (60%) teve uma classificação de 4 ou 5 valores. Estes resultados são mantidos até ao final do ano, inclusive nas provas de aferição, por mais de metade da turma. De facto, em onze alunos (55%) verifica-se esta permanência, mas esta situação quer também dizer que, em nove alunos (45%), esta avaliação sofreu alterações. De salientar que, em três alunos (15%), a avaliação sumativa do final do ano difere da avaliação obtida na prova de aferição, embora não seja muito significativa, pois trata-se de uma diferença de um valor, este desvio pode ter diversas justificações possíveis.

Matemática		
Classificação	Avaliação Diagnóstica	Avaliação Aferida
1	0	0
2	2	0
3	6	5
4	9	8
5	3	6

TABELA 12 – ANÁLISE DO DESVIO ENTRE A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E A AVALIAÇÃO AFERIDA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA.

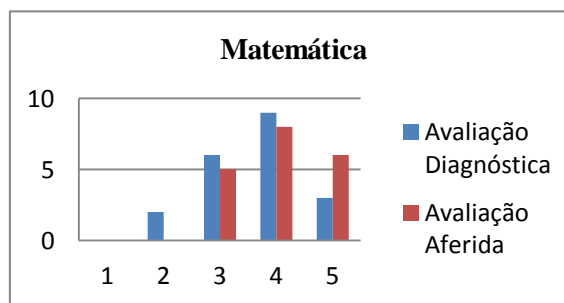


GRÁFICO 10 – ANÁLISE ENTRE A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E A AVALIAÇÃO AFERIDA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA.

No caso da avaliação à disciplina de Matemática, podemos observar através da tabela 12 e do gráfico 10 que entre a avaliação diagnóstica e a avaliação aferida verifica-se um desvio que é mais amplo nas classificações de “2” e de “5” valores. No entanto, este desvio não é acentuado.

Matemática		
Classificação	Avaliação Sumativa	Avaliação Aferida
1	0	0
2	1	0
3	4	5
4	9	8
5	6	6

TABELA 13 – ANÁLISE DO DESVIO ENTRE A AVALIAÇÃO SUMATIVA E A AVALIAÇÃO AFERIDA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA.

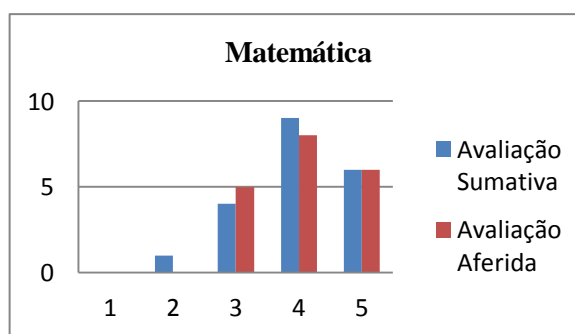


GRÁFICO 11 – ANÁLISE ENTRE A AVALIAÇÃO SUMATIVA E A AVALIAÇÃO AFERIDA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA.

Da observação da tabela 13 e do gráfico 11, relativos à análise entre a avaliação sumativa e a avaliação aferida, verificamos que há um ligeiro desvio entre a avaliação sumativa do final do ano e a avaliação obtida na prova de aferição na disciplina de Matemática, mas também não se trata de um desvio de amplitude muito pequena.

Na tabela 14, relativa a diferentes momentos avaliativos a que a referida turma foi sujeita ao longo do ano na disciplina de Língua Portuguesa, observa-se que, também nesta disciplina, as avaliações dos alunos diferiram ligeiramente de uns momentos avaliativos para outros, embora isso se tenha verificado menos que na disciplina de Matemática. Todavia, na disciplina de Língua Portuguesa, a prevalência da mesma nota desde a avaliação diagnóstica até à avaliação aferida aumentou relativamente à disciplina de Matemática, pois doze alunos, (60%) mantiveram os resultados da avaliação diagnóstica.

Comparação dos resultados a Língua Portuguesa

N.º Aluno	Avaliação Diagnóstica	Avaliação Sumativa	Avaliação Aferida
1	3	3	3
2	3	3	4
3	3	3	2
4	2	2	0
5	4	4	4
6	3	4	4
7	3	4	4
8	3	3	3
9	5	4	4
10	4	5	4
11	4	4	4
12	3	3	3
13	3	3	3
14	5	5	5
15	5	5	5
16	4	4	4
17	3	5	4
18	3	3	3
19	4	4	4
20	4	4	4
Média	3,65	3,95	3,8
Moda	3	4	4

TABELA 14 - RESULTADOS DAS DIFERENTES AVALIAÇÕES NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

No entanto, para quatro alunos (20%), a avaliação sumativa do final de ano diferiu dos resultados das provas de aferição, como se pode verificar através do gráfico 12. Esta divergência apenas foi positiva para um aluno, para os outros 3, os resultados das provas foram inferiores à avaliação da docente. Contudo, ao verificarmos que a média, em todos os momentos avaliativos, é superior a 3,5 valores, sendo muito próxima dos 4 valores na avaliação sumativa, e que a moda é 4 valores para a avaliação sumativa e para a avaliação aferida, podemos considerar que também na área de Língua Portuguesa se trata de uma turma “forte”. No que se refere à disciplina de Língua Portuguesa verifica-se que, embora na avaliação diagnóstica metade da turma (50%) apresentasse uma avaliação de 3 valores, nas avaliações sumativa e aferida, mais de metade da turma (60 e 65% respectivamente) tem avaliação de 4 ou 5 valores, o que reflete uma turma “promissora”.

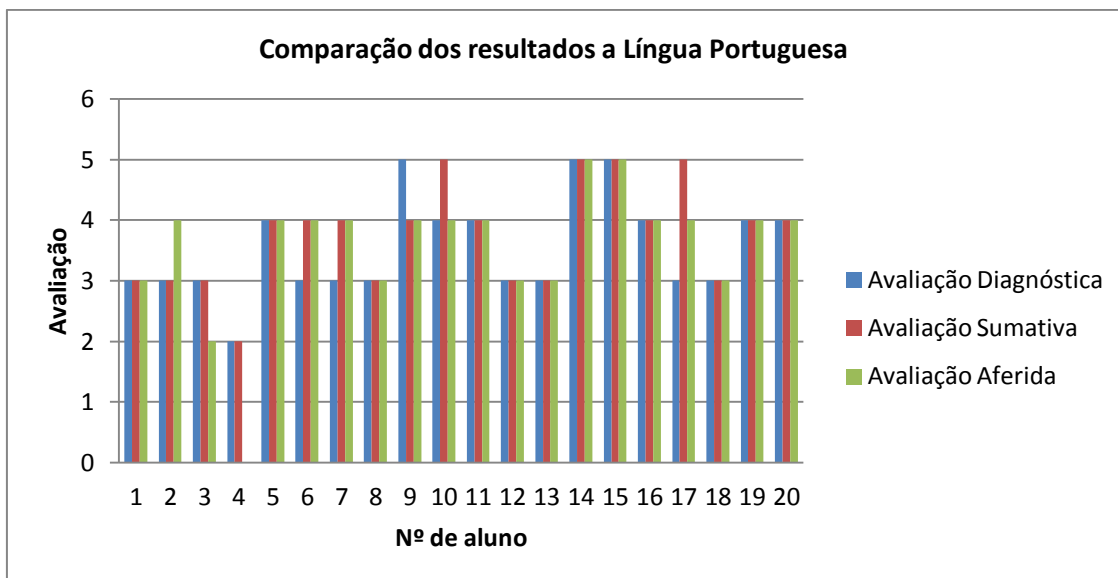


GRÁFICO 12 - GRÁFICO DE BARRAS COMPARATIVO DOS DIFERENTES RESULTADOS OBTIDOS A LÍNGUA PORTUGUESA.

Da observação da tabela 15 e do gráfico 13, referentes à análise do desvio entre a avaliação diagnóstica e a avaliação aferida na disciplina de Língua Portuguesa, verifica-se a existência de um desvio entre os dois momentos avaliativos, mas este desvio, embora possa ser mais acentuado que no caso de Matemática, continua, ainda assim, a não apresentar significado em termos de análise dos dados.

Língua Portuguesa		
Classificação	Avaliação Diagnóstica	Avaliação Aferida
1	0	0
2	1	1
3	10	5
4	6	11
5	3	2

TABELA 15 – ANÁLISE DO DESVIO ENTRE A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E A AVALIAÇÃO AFERIDA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.

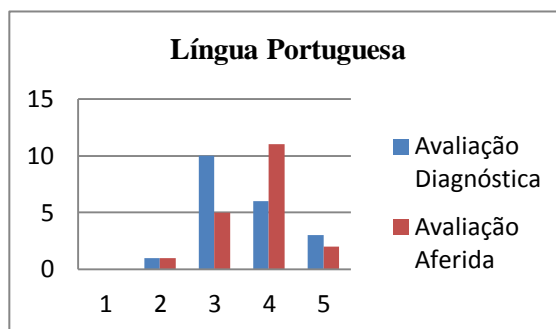


GRÁFICO 13 – ANÁLISE ENTRE A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E A AVALIAÇÃO AFERIDA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Quanto à observação da tabela 16 e do gráfico 14, relativos à análise do desvio entre a avaliação sumativa e a avaliação aferida, verificamos que há um ligeiro desvio entre a avaliação sumativa do final do ano e a avaliação obtida na prova de aferição na disciplina de Língua Portuguesa. No entanto também aqui se trata de um desvio de pequena amplitude.

Língua Portuguesa		
Classificação	Avaliação Sumativa	Avaliação Aferida
1	0	0
2	1	1
3	7	5
4	8	11
5	4	2

TABELA 16 – ANÁLISE DO DESVIO ENTRE A AVALIAÇÃO SUMATIVA E A AVALIAÇÃO AFERIDA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.

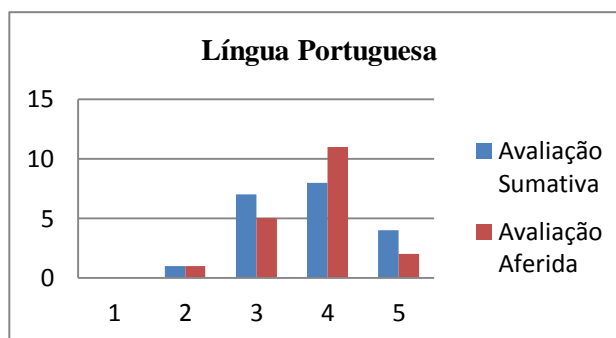


GRÁFICO 14 – ANÁLISE ENTRE A AVALIAÇÃO SUMATIVA E A AVALIAÇÃO AFERIDA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Para testar a hipótese de que existe coerência entre a Avaliação Diagnóstica, a Avaliação Sumativa e a Avaliação Aferida, aplicou-se o teste de “Wilcoxon”, que serve para comparar medidas repetidas da mesma amostra (Siegel, 1975).

Assim, na disciplina de Matemática, conforme se verifica nas tabelas seguintes, relativamente à comparação da avaliação aferida com a avaliação diagnóstica, não existem diferenças significativas.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
avalaf - avaldiag Negative Ranks	3 ^a	5,00	15,00
Positive Ranks	6 ^b	5,00	30,00
Ties	11 ^c		
Total	20		

a. avalaf < avaldiag

b. avalaf > avaldiag

c. avalaf = avaldiag

TABELA 17 – COMPARAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO AFERIDA E A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA, UTILIZANDO O TESTE DE WILCOXON.

Test Statistics ^b	
	avalaf - avaldiag
Z	-,921 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,357

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

TABELA 18 – NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA DA COMPARAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO AFERIDA E A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA, UTILIZANDO O TESTE DE WILCOXON.

Relativamente à comparação da avaliação aferida com a avaliação sumativa também não se observam diferenças acentuadas.

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
avalaf - avalsum	Negative Ranks	3 ^a	2,67	8,00
	Positive Ranks	1 ^b	2,00	2,00
	Ties	16 ^c		
	Total	20		

a. avalaf < avalsum

b. avalaf > avalsum

c. avalaf = avalsum

TABELA 19 - COMPARAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO AFERIDA E A AVALIAÇÃO SUMATIVA, NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA, UTILIZANDO O TESTE DE WILCOXON.

Test Statistics ^b	
	avalaf - avalsum
Z	-1,134 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,257

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

TABELA 20 – NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA DA COMPARAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO AFERIDA E A AVALIAÇÃO SUMATIVA, NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA, UTILIZANDO O TESTE DE WILCOXON.

Com este teste podemos verificar que entre os resultados da avaliação diagnóstica e os das provas de aferição (tabelas 17 e 18), e entre os resultados da avaliação sumativa e os das provas de aferição (tabelas 19 e 20), na disciplina de Matemática, não se encontraram diferenças significativas.

Relativamente à disciplina de Língua Portuguesa, verificamos através das tabelas seguintes que da comparação dos resultados da avaliação aferida com a avaliação diagnóstica não são observáveis diferenças significativas.

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
avalaf - avaldiag	Negative Ranks	3 ^a	4,67	14,00
	Positive Ranks	4 ^b	3,50	14,00
	Ties	13 ^c		
	Total	20		

a. avalaf < avaldiag

b. avalaf > avaldiag

c. avalaf = avaldiag

TABELA 21 - COMPARAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO AFERIDA E A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA, UTILIZANDO O TESTE DE WILCOXON.

Test Statistics ^b	
	avalaf - avaldiag
Z	,000 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000

a. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

TABELA 22 – NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA DA COMPARAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO AFERIDA E A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA, UTILIZANDO O TESTE DE WILCOXON.

Na comparação dos resultados da avaliação aferida com a avaliação sumativa também não se observam diferenças significativas.

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
avalaf - avalsum	Negative Ranks	4 ^a	3,13	12,50
	Positive Ranks	1 ^b	2,50	2,50
	Ties	15 ^c		
	Total	20		

a. avalaf < avalsum

b. avalaf > avalsum

c. avalaf = avalsum

TABELA 23 - COMPARAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO AFERIDA E A AVALIAÇÃO SUMATIVA, NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA, UTILIZANDO O TESTE DE WILCOXON.

Test Statistics^b

	avalaf - avalsum
Z	-1,414 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,157

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

TABELA 24 – NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA DA COMPARAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO AFERIDA E A AVALIAÇÃO SUMATIVA, NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA, UTILIZANDO O TESTE DE WILCOXON.

Com este teste podemos verificar que entre os resultados da avaliação diagnóstica e os das provas de aferição (tabelas 21 e 22), e entre os resultados da avaliação sumativa e os das provas de aferição (tabelas 23 e 24), na disciplina de Língua Portuguesa, também não se encontraram diferenças significativas.

Relativamente a uma comparação entre a avaliação aferida e a avaliação diagnóstica, englobando as duas disciplinas, também não é observável uma diferença com significado.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
avalaf - avaldiag Negative Ranks	6 ^a	9,17	55,00
Positive Ranks	10 ^b	8,10	81,00
Ties	24 ^c		
Total	40		

a. avalaf < avaldiag

b. avalaf > avaldiag

c. avalaf = avaldiag

TABELA 25 - COMPARAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO AFERIDA E A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, NAS DUAS DISCIPLINAS, UTILIZANDO O TESTE DE WILCOXON.

Test Statistics ^b	
	avalaf - avaldiag
Z	-,708 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,479

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

TABELA 26 – NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA DA COMPARAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO AFERIDA E A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, NAS DUAS DISCIPLINAS, UTILIZANDO O TESTE DE WILCOXON.

Da comparação dos resultados entre a avaliação aferida e a avaliação sumativa, observamos uma diferença de pequena amplitude.

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
avalaf - avalsum	Negative Ranks	7 ^a	5,29	37,00
	Positive Ranks	2 ^b	4,00	8,00
	Ties	31 ^c		
	Total	40		

a. avalaf < avalsum

b. avalaf > avalsum

c. avalaf = avalsum

TABELA 27 – COMPARAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO AFERIDA E A AVALIAÇÃO SUMATIVA, NAS DUAS DISCIPLINAS, UTILIZANDO O TESTE DE WILCOXON.

Test Statistics ^b	
	avalaf - avalsum
Z	-1,811 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,070

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

TABELA 28 – NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA DA COMPARAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO AFERIDA E A AVALIAÇÃO SUMATIVA, NAS DUAS DISCIPLINAS, UTILIZANDO O TESTE DE WILCOXON.

Analisando os dados recolhidos (tabelas 25, 26, 27 e 28), relativamente à comparação das avaliações diagnóstica, sumativa e aferida a que uma turma do 4.º ano, turma B, do 1.º Ciclo do Ensino Básico da escola EB1 de Trancoso, foi sujeita, através dos testes de Wilcoxon, verifica-se que não se encontram diferenças acentuadas entre os resultados das avaliações a que a referida turma foi sujeita ao longo do ano.

3.2.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Da análise destes resultados observa-se que a avaliação das provas é, para a maioria dos alunos, um reflexo da avaliação obtida ao longo do seu percurso escolar. No entanto, a avaliação divergiu para quatro deles, num universo de vinte, o que corresponde a uma percentagem de 20%. Esta divergência poderá justificar-se com um pouco de sorte/azar que tenham tido? Contudo a avaliação da docente baseia-se num percurso contínuo e, embora tenha de se fundamentar nos resultados dos testes avaliativos, tem também de se considerar os conhecimentos que adquiriu cada aluno ao longo do seu percurso escolar, pelo que é minimizado o factor sorte/azar num determinado exame avaliativo.

A partir destes resultados, até que ponto poderemos inferir sobre a adequação da prática letiva e pedagógica? Para 80% da turma, a prática docente conduziu os alunos ao resultado esperado, mas a avaliação não nos dá valores sobre a adequação dessas práticas, apenas dá valores sobre o desempenho dos alunos.

Com a análise destes resultados, somos obrigados a questionarmo-nos sobre se realmente as provas de aferição são instrumentos fiéis para desempenhar a função que se lhe atribui. Mas será a avaliação da docente influenciada, ainda que involuntariamente, pelos resultados das referidas provas?

Teremos também de questionar até que ponto são as provas que avaliam as práticas pedagógicas, e não são as práticas pedagógicas que se adaptam às provas de aferição. Serão as provas de aferição um método fidedigno de avaliar a adequação dos programas, ou estarão os programas a adaptar-se às provas de aferição?

De salientar ainda que não é possível realizar uma apreciação quanto à conformidade das provas de aferição para verificar a adequação dos programas, como deveria acontecer, uma vez que não foram efetuados estudos quanto aos conteúdos das provas, nem dos programas.

3.3. IMPLICAÇÃO DO ESTUDO PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL

Tendo em conta as questões norteadoras deste estudo e os objetivos propostos, podemos concluir que as provas de aferição podem ser um utensílio válido para o Ministério da Educação verificar a qualidade das aprendizagens, a adequação dos programas ou a conformidade das práticas pedagógicas. É possível verificar essa conformidade a partir das provas, mesmo quando se tenham verificado discrepâncias entre os resultados nas diferentes avaliações, pois essas discrepâncias não se verificaram significativas.

No entanto, o que verificamos no terreno é que as próprias práticas letivas e pedagógicas se estão a adaptar às provas de aferição. No caso presente, como noutros paralelos, os docentes sentem-se compelidos pela existência das ditas provas a lecionar toda a matéria susceptível de ser inserida na referida prova, num período de tempo mais reduzido que o previsto aquando da elaboração dos programas. Esta situação, por si, revela já que os níveis de desempenho dos alunos são influenciados pela existência das referidas provas.

Ora, sabendo de antemão que os alunos são avaliados, não apenas pelo seu desempenho nas provas escritas realizadas em momentos isolados, mas de uma forma contínua, em que também as capacidades e evolução pessoais deverão ser tidas em conta, como defende Vila Nova (1997, p.19), quando refere que “... *é necessário que o professor reflecta bem, para poder emitir juízos de valor que sejam fundamentados, justos, precisos e razoáveis sobre as aprendizagens efectivamente realizadas por cada aluno*”, poderemos concluir que estas provas refletem realmente o desempenho dos alunos, mas não fornecem dados suficientes acerca das práticas letivas, ou da qualidade das aprendizagens. Quanto à adequação dos programas, não foi possível, neste estudo, verificar essa adequação, pois não foram realizados estudos dos conteúdos das provas, nem da sua adequação aos programas emanados pelo Ministério da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta etapa tinha a percepção de que se trataria de um ano muito trabalhoso, e que teria de dar o melhor de mim para que tudo corresse da melhor forma. Desde o primeiro dia em que contactei com a professora cooperante e os alunos fiquei com uma sensação positiva, pois todos se mostraram simpáticos e disponíveis. Considero que as duas observações que realizei antes de dar início às regências foram extremamente enriquecedoras, pois permitiram travar conhecimento prévio com a turma, assim como observar a atitude da docente perante a mesma.

Com o decorrer desta prática, pude constatar que, da primeira aula para as restantes, ocorreram melhorias significativas. Creio ter conseguido despertar nos alunos a curiosidade e o gosto pelo saber e orientá-los para as aprendizagens. Intentei sempre ter presente a necessidade de estimular o raciocínio dos alunos e “aguçar” a sua curiosidade. Os “pequenos incidentes”, que ocorreram devido à minha inexperiência, serviram-me para no futuro evitar incorrer nos mesmos erros.

A Professora Cooperante, Fernanda Rocha, e a Professora supervisora, Florbela Rodrigues, foram fundamentais para o decorrer das referidas aulas. Os seus “conselhos” ajudaram-me muito e permitiram-me constatar que esta é uma profissão que pretendo desempenhar com empenho e rigor.

A experiência a que se refere o presente relatório proporcionou-me um enorme enriquecimento pessoal, pois permitiu-me a aquisição de um conjunto de saberes e competências que me fizeram crescer enquanto docente, tanto enquanto Educadora de Infância, como enquanto futura Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, e possibilitarão atingir o meu sucesso, bem como o dos alunos.

Tentei sempre não esquecer que a criança é o centro de todas as aprendizagens e o professor um suporte indispensável, mas também que o professor tem um papel determinante para promover atitudes, positivas ou não, por parte dos alunos. Para isso, o ensino deverá ser diversificado e apelativo. A preparação de atividades/aulas para alunos do 4º ano de escolaridade não é, de todo, fácil. No entanto, foi muito gratificante verificar os resultados das fichas de trabalho, o empenho e a motivação apresentada pelos alunos aquando da realização das tarefas. Durante o tempo em que decorreu este estágio empenhei-me e creio ter atingido os objetivos propostos.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. S. (Junho de 1992). Avaliação escolar: pensar em primeiro lugar nos seus objetivos. *Noesis*, pp. 22-24.
- Barreira, C. M. (Ano 35 - 3 de 2001). Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: a avaliação formadora e a avaliação autêntica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 3-33.
- Caramelo, A. (2003). *Monografia de Trancoso*. Trancoso: Câmara Municipal de Trancoso.
- Conceição, J. M. (Março/Abril/Maio de 1994). Avaliação aferida, para quê? *Noesis*, pp. 62-64.
- Fernandes, D. (Junho de 1992). O tempo da avaliação. *Noesis*, pp. 18-21.
- Martins, M. E., Loura, L. C., & Mendes, M. F. (2007). *Análise de dados - textos de apoio para os professores do 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Organização curricular e programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. (2004). Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Pacheco, J. A. (6 (2) de 1993). O novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico: do contexto europeu ao contexto da experimentação dos programas e das mudanças curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 1-22.
- Pacheco, J. (1998). Avaliação da Aprendizagem. In L. e. Almeida, *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1992). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. E. (org.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 155-173). Lisboa : Educa. Currículo.
- Reorganização Curricular - Competências, Currículo e Planificação 1º Ciclo do Ensino Básico - 4º Ano*. (2002). Editora Nova Educação.
- Reorganização curricular do Ensino Básico - Avaliação das aprendizagens; das concepções às práticas*. (2002). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Ribeiro, L. C. (1994). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora,Lda.
- Salgado, L. (Junho de 1992). Avaliar ou ensinar? *Noesis*, pp. 29-32.
- Siegel, S. (1975). *Estatística não-paramétrica (para as ciências do comportamento)*. São paulo: McGraw-Hill Ltda.
- Vila Nova, E. (1997). *Avaliação dos Alunos - Problemas e Soluções*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Dom digital, I. (2004). *Governo civil da Guarda*. Obtido em 18 de Agosto de 2011, de <http://www.gov-civ-guarda.pt/distrito/trancoso.asp>
- INE, I. P. (2002). *Instituto Nacional de Estatística*. Obtido em 5 de Agosto de 2011, de Censos 2001: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=377711&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554
- INE, I. P. (2011). *Instituto Nacional de Estatística*. Obtido em 5 de Agosto de 2011, de Censos: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao
- Moodle do Agrupamento de Escolas de Trancoso*. (2011). Obtido em 21 de setembro de 2011, de AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE TRANCOSO: http://moodle.esev.ipv.pt/aetrancoso/file.php?file=%2F1%2FRegulamento_Interno.pdf
- Município de Trancoso (s.d.). Obtido em 26 de Julho de 2011, de Município de Trancoso: <http://www.cm-trancoso.pt/Paginas/default.aspx#destaques>
- Rosado, A. &. (s.d.). *CONCEITOS BÁSICOS SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS*. Obtido em 05 de 06 de 2011, de <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>